



**Universidade de
Aveiro
2007**

Departamento de Ciências de Educação

**M^a da Glória Oliveira Gomes
Neto Leite**

**O Presidente do Conselho Executivo e
as Representações dos Professores**



**Universidade de
Aveiro
2007**

Departamento de Ciências da Educação

**M^a da Glória Oliveira Gomes
Neto Leite**

**O Presidente do Conselho Executivo e
as Representações dos Professores**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, Especialidade de Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Dedico este trabalho:

à memória da minha avó Conceição que com todo o saber da sua 3ª classe me ensinou, desde cedo, a importância e o gosto pela escola;

à minha mãe pelo espírito de responsabilidade e pelo gosto pelo trabalho que me incutiu;

aos meus filhos Ricardo e Rui para que os seus horizontes nunca deixem de ser verdadeiramente largos.

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa

Prof. Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Eugénio Adolfo Alves da Silva

Prof. Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Dr. António Augusto Neto Mendes

Prof. Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Neto Mendes agradeço reconhecida, todas as luzes que iluminaram o caminho que constituiu a elaboração desta dissertação. O seu espírito crítico, a sua inteligência superior, o apoio atento, os conselhos especializados e avisados, aliados a uma paciência infinita e ao seu bom-humor permanente constituíram um incentivo constante para a realização deste trabalho.

A todos os meus professores dos Mestrados de Análise Social e Administração da Educação e de Gestão Curricular, particularmente à Professora Idália Sá-Chaves agradeço também, pelos horizontes que me abriram e pelas reflexões proporcionadas.

Ao Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento* agradeço especialmente pela abertura, cordialidade e colaboração demonstradas, que me permitiram realizar este trabalho, bem como a todos os professores que colaboraram no mesmo.

O meu agradecimento vai também para todos os meus companheiros da Escola EB 2/3 de São Bernardo por me incentivarem a prosseguir com o estudo, por não me deixarem esmorecer e por me “obrigarem” a chegar ao fim...

Especialmente agradeço às “minhas meninas do Conselho Executivo”: à Paula B., à Graça, à Júlia, à Ana Luísa e também ao Rui.

Estendo o meu agradecimento aos amigos que ajudaram a melhorar a minha dissertação, na revisão dos textos à Paula A., Paula B. e nas questões de informática ao Fernando Delgado pela sua paciência sem limites.

Por último, agradeço ao Vítor por ter sido tudo aquilo que eu não consegui ser para a nossa família enquanto me dediquei à elaboração da dissertação e pela sua paciência em saber esperar...

palavras-chave

Escola, modelo burocrático, modelo cultural, gestão escolar, liderança, representações sociais, órgãos de administração e gestão.

resumo

Pretende-se com este trabalho conhecer com alguma profundidade quais as representações que o corpo docente tem do Presidente do Conselho Executivo, enquanto líder do órgão de gestão das escolas. Elegemos dois modelos privilegiados de interpretação da escola com organização social-a escola como burocracia e a escola como cultura. Partimos destas lentes para descrever os pressupostos teóricos que sobrevoamos, não descurando o contexto histórico, normativo e legal da administração escolar das escolas públicas no decorrer do século XX. Cruzamos diferentes visões sobre as representações sociais, particularmente aquelas que se interligam com os professores e a escola.

Procuramos dar relevo às questões da liderança sob diferentes teorias, dos papéis, funções e perfis dos gestores escolares, particularmente no contexto de charneira de políticas educativas que hoje vivemos.

Do ponto de vista da metodologia utilizada, preconizamos uma investigação qualitativa num *estudo de caso*, que procurou pôr em evidência as representações dos professores sobre o seu Presidente, num *Agrupamento* de Escolas desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo. O estudo empírico levou-nos a concluir que os professores têm uma representação dominante do Presidente do Conselho Executivo como um professor, recusando os gestores profissionais, evidenciando ainda a importância dos contextos para o surgimento das representações dos docentes.

keywords

School, leadership, school director; school management, bureaucratic pattern, cultural pattern, social representations, administration organs.

abstrac

By this work we aim to understand, as deeply as possible, the way teachers, in a school, represent the President of the Executive council as the leader of the school administration.

We have elected two privilege models to interpret school as a social organization: school as bureaucracy and school as culture.

We have departed from these lenses to describe the theoretical presuppositions which we have flown over, without neglecting the historical, normative and legal context of public schools administration in the XX century.

We have intersected different sights about the social representations, particularly those which are related to teachers and school.

We have tried to emphasize the questions concerning leadership under different theories, the roles, the tasks and profiles of the school director, particularly in the changing context of educational politics we have been facing.

As far as methodology is concerned, we have proclaimed a quantitative investigation based on the teachers' representations towards their President, in Agrupamento de Escolas, from pre school to 9th grade.

The empirical study led us to realize that teachers represent the President of the Executive Council as a teacher and they refuse the professional manager. It also demonstrates the importance of the context to formulate the teachers' representation.

Índice	8
Índice Quadros.....	10
Introdução	11
Parte I - Corpo Teórico	
Capítulo 1. A Escola Como Organização e a Liderança	2
1. Introdução	16
2. Os modelos de análise	17
3. A gestão e a liderança das escolas	28
Capítulo 2. A Gestão das Escolas no Portugal Democrático	40
1. Introdução	41
2. Evolução das reformas do ensino em Portugal.....	42
3. As propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo/Decreto-Lei nº 172/91	52
4. O Decreto-lei nº 115-A/98, de 4/5	57
5. Os diferentes programas de Governo e os modelos de gestão escolar propostos no Portugal Democrático análise comparativa.....	59
6. A situação actual	62
6.1. As propostas governamentais sobre o novo Estatuto da Carreira Docente e as propostas da Oposição.....	63
6.2. As contrapropostas sindicais	70
7. A actualidade europeia-Os modelos de gestão em Espanha, França, Inglaterra e País de Gales.	71
Capítulo 3. As Representações Sociais e os Professores.....	88
1. Introdução	89
2. Das representações sociais.....	90
3 As representações sociais e os professores.....	101
Parte II-Estudo Empírico	
Capítulo 4. Enquadramento Metodológico e Contextualização do Estudo de Caso	107
1. Introdução	108
2. O estudo de caso	109
3. Técnicas de recolha de informação	113
3.1. A entrevista.....	114
3.2. A análise documental.	115
4. O contexto:	118
4.1. Caracterização do agrupamento e do seu meio social;.....	119
4.2. Caracterização da escola-sede;	122
4.3. A administração e gestão do agrupamento.	123
4.4. Caracterização do presidente do Conselho Executivo.....	127
4.5. A organização pedagógica do/agrupamento.....	128
4.6. Os documentos orientadores do agrupamento.....	133

4.7. Os actores da comunidade educativa	135
Capítulo 5. Apresentação e Análise dos Resultados.....	138
1.Introdução.....	139
2.As fases do estudo empírico.....	140
3.As representações dos professores sobre o presidente do conselho executivo.....	143
3.1.O domínio da liderança	145
3.2.Domínio do presidente do conselho executivo como gestor	153
3.3.Domínio da gestão	155
3.4.Domínio das tarefas do presidente do conselho executivo.....	162
3.5.Domínio da tomada de decisão.....	170
3.6.O domínio da autonomia na gestão do agrupamento	173
Reflexões Finais.	185
Bibliografia.....	196
Legislação Referida.	205
Anexos.	

Índice de Quadros

Quadro nº 1: Análise Comparativa das realidades espanhola e francesa

Quadro nº 2: Composição dos órgãos de administração das escolas

Quadro nº 3: Regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Quadro nº 4: Legislação base da gestão dos estabelecimentos de ensino espanhol

Quadro nº 5: Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Franceses

Quadro nº 6: Composição do Conselho Pedagógico do *Agrupamento*

Quadro nº 7: Estruturas de orientação educativa

Quadro nº 8: População Discente do Agrupamento

Quadro nº 9: Mapa de Entrevistas

Quadro Nº 10: Caracterização da amostra de entrevistados

Introdução

Que haja sempre, sempre, o que queiras aprender,
Algun lado para onde ir, coisas que queiras fazer,
Quem desejes encontrar.
Helen Exley, *Bons Dias*

Há já longo tempo que vínhamos sentindo a necessidade de pautar o nosso discurso e a nossa prática como presidente do órgão de gestão de um agrupamento, por uma perspectiva mais teórica, fundamentada e norteadas pelas teorias e pelas análises teóricas que se vão desenvolvendo.

Se, por um lado, o nosso percurso e a nossa ligação pessoal à gestão escolar vão somando anos, nem por isso diminuem as inquietações, as interrogações e a vontade de nos actualizarmos constantemente.

Este trabalho surge, pois, como consequência (quase natural), das nossas ânsias empíricas e das interrogações que tantas vezes nos assaltam. Quisemos olhar para dentro da organização escolar – aqui definida como “peculiar”, multifacetada e simultaneamente única - com um olhar diferente.

Propomo-nos despir o nosso “fato” de presidente do órgão de gestão e vestir o de uma investigadora principiante que almeja compreender melhor a realidade onde diariamente concerta o seu esforço e empenho para a construção de uma escola mais capaz de servir a sua comunidade.

Sabemos que muitos autores fazem depender a eficácia e a qualidade de um estabelecimento de ensino da qualidade da sua liderança. Por outro lado, num período de constantes mudanças ao nível da política educativa, quisemos saber o que pensam os professores do presidente do conselho executivo, que representações têm sobre ele, o que defendem para a gestão do seu agrupamento.

Cientes de que os contextos se revestem de especial relevância para a compreensão e o conhecimento do objecto do nosso estudo, optamos pelo método que nos pareceu mais adequado o *estudo de caso*, de feição qualitativa, privilegiando a observação detalhada. Servindo-nos da realização de entrevistas e da análise documental, portanto, de diferentes técnicas de recolha de informação, propomo-nos trabalhá-las pormenorizadamente, identificando, descrevendo situações; cruzando informações e procurando entender com profundidade e detalhe a organização escolar.

Não pretendemos generalizações nem extrapolações deste estudo, antes estudar as representações dos docentes numa perspectiva de escola cultural e burocrática atendendo à sua especificidade bem como ao conjunto de valores, de crenças e de ideologias que lhe são particulares.

Assim, o nosso estudo dispõe-se em cinco capítulos que sumariamente ora apresentamos:

Capítulo 1. A escola como organização e a liderança. Percorrendo os caminhos da revisão bibliográfica, procuramos explorar os conceitos de escola como organização específica e singular é constituída por uma miríade de actores muitíssimo diferentes e com objectivos igualmente distintos (Alves, 1995: 10). É nesta organização que se procura ajudar os jovens a crescer pessoal e socialmente, tarefa de cariz muito complexo e que não pode ser vista linearmente.

Assim, elegemos duas “lentes” privilegiadas para a sua compreensão, a escola como burocracia e a escola como cultura, pela pertinência que demonstram para o nosso estudo. Ainda neste capítulo, abordamos as questões da liderança e dos tipos de líder que melhor se identificam com as perspectivas de abordagem que seleccionamos para o desenvolvimento da dissertação.

Capítulo 2. A gestão das escolas no Portugal democrático. Neste capítulo sintetizamos as principais reformas da política educativa desde o início do século XX. Quisemos trazer para o nosso trabalho os programas dos sucessivos governos do Portugal democrático salientando os modelos de gestão neles propostos e numa tentativa de compreender o actual momento. Consideramos, pois, fundamental, dedicarmos uma especial atenção às alterações que encontramos sobre o novo estatuto da carreira docente, sobre as diferentes propostas para a governação das escolas.

Na mesma linha, incluímos uma breve análise de três realidades europeias de outros tantos países nossos vizinhos, com sistemas educativos diferentes.

Capítulo 3. Abordamos neste capítulo a problemática das representações sociais, ao nível geral, e na perspectiva dos professores e da sua importância para a compreensão da organização escolar. Referimo-nos à multiplicidade de definições que temos ao nosso dispor, bem como à ligação que conseguimos estabelecer entre os conceitos em discussão e as lentes que privilegiamos para a abordagem da escola.

Capítulo 4. Enquadramento metodológico e contextualização do estudo de caso. Entramos na segunda parte da nossa dissertação a qual corresponde ao estudo empírico. Para além das questões de enquadramento metodológico, onde incluímos as da metodologia, das técnicas de recolha de informação que elegemos, dedicamos também uma boa parte deste capítulo à contextualização e caracterização do agrupamento e do meio social onde se insere.

Capítulo 5. Apresentação e Análise dos Resultados. Consideramos neste capítulo as diferentes fases do nosso enquadramento empírico, traremos à discussão as conclusões que tirarmos através do cruzamento dos dados que obtivermos, numa perspectiva de triangulação com o estudo teórico e com as questões de partida.

Apresentamos, por último, um conjunto de reflexões finais. Aqui expomos as dificuldades e os constrangimentos que nos assaltaram no decorrer da elaboração da dissertação. Por outro lado, para além de uma síntese do nosso estudo e das conclusões que fomos tirando, permitimo-nos deixar aos que nos sucederem algumas pistas de trabalho para um posterior aprofundamento noutras investigações.

Capítulo 1. A Escola Como Organização e a Liderança

Aprender uma coisa significa entrar em contacto com um mundo do qual não se fazia a menor ideia. É preciso ser humilde para aprender. Paulo Coelho, *Palavras Essenciais*

1. Introdução

Pretendemos neste primeiro capítulo discorrer sobre a escola como organização, bem como sobre estilos e modos de liderança na organização escolar.

Nesta perspectiva iremos percorrendo caminhos da revisão da literatura trazer ao nosso estudo os modelos, as metáforas que nos permitam entender a especificidade da organização escolar, que claramente sirvam os intentos e objectivos do nosso estudo. Numa primeira análise pareceu-nos mais avisado sistematizar, sob diferentes perspectivas, as teorias organizacionais que nos ajudariam a definir a escola como organização e à luz dessas mesmas teorias ou, para sermos mais incisivos, e de acordo com Estêvão (1999: 139),

“A escola, como organização complexa que é, tem possibilitado inúmeras definições que decorrem de teorias ou mais frequentemente, de imagens que nos propiciam compreensões parcelares da sua realidade. Uma interpretação que é possível extrair desta multiplicidade de abordagens é que a escola é uma realidade *política e multidiscursiva* (Estêvão, 1999:139), que potencia uma visão de vários olhares e origina, por isso mesmo, várias definições.”

Não descurámos uma revisão bibliográfica alargada que permitiu o nosso enriquecimento pessoal e simultaneamente a escolha das “lentes” privilegiadas com que decidimos tratar o nosso estudo, contudo optámos por apresentar apenas as “lentes” escolhidas e que melhor se enquadram para o desenvolvimento do nosso estudo.

Reflectiremos, ainda, sobre as questões da Liderança, dos diferentes tipos de líderes, da gestão na organização escolar e na singularidade do líder/gestor de uma escola, suas tarefas e funções.

2. Os Modelos de Análise

Cartaxo (1994: 63) entende a organização escolar como uma descoberta recente, mas muito influenciada pelas circunstâncias históricas. Assim, entende também o mesmo autor que, como consequência das influências recebidas, bem como das pressões que vem sofrendo da sociedade onde se insere, a escola vai procurando “abrir-se” a novos desafios e adaptações que lhe vão sendo exigidas acentuando-se o seu carácter único e multifacetado.

Na esteira do que sumariamente apresentámos entendemos a Escola como

“uma organização específica de educação formal (Formosinho, 1986), marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona.” (Alves, 1995: 10).

Partilhamos perspectiva de Lima (2006: 7), segundo a qual a escola tem que ser entendida e apercebida como um “objecto de estudo polifacetado, evidenciando uma crescente complexidade”.

É este carácter complexo, multifacetado de “instituição muito peculiar” (Azevedo, 2003: 11) que iremos procurar pôr em evidência ao longo deste nosso capítulo e no sentido de clarificarmos as características da escola como organização¹; de analisarmos a organização escolar através das múltiplas “janelas” teóricas propostas, não apenas aquelas que se vinculam à sua “vocalização analítica e interpretativa” (Lima,

¹ Lima (2006: 19) destaca “a polissemia da palavra organização, e, em particular da dualidade conceptual que ela encerra: por um lado, a entidade ou unidade social (organization), gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização”; por outro lado, a actividade ou acção de organizar (organizing), remetendo para o verbo “organizar” e até mesmo para os adjectivos “organizado”, organizador, “organizativo”, etc”. De acordo com González (2003: 26) “vamos a considerar que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por el hecho de que cualquiera de ellos, existe una estructura organizativa formal (Dimensión Estructural); se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen (Dimensión Relacional); se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas a través de las cuales la organización funciona (Dimensión Procesual); y se mantienen ciertas relaciones con el entorno (Dimensión Entorno). Outros autores (Gairín, 1996^a, 1996^b; Antúñez, 1994; Cardona, 1994) coinciden en señalar el carácter multidimensional del centro [...]”. Ainda a propósito da polissemia da palavra organização, Licínio Lima (1998: 18) retoma as teorias de Paulo Freire e dá-lhes destaque no que respeita à definição de Freire para organização: “a sua concepção de organização (democrática, popular, dos grupos oprimidos) é uma concepção (mas não leninista), cuja prática considera «indispensável à acção libertadora» (ibid., p. 198); é uma «organização verdadeira», isto é, «em que os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se» (ibid., p. 207), exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a reificação, implicando *autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade*. Como conclui: «É verdade que sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objectivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização [...]”.

2006: 18), mas também trazer à discussão os “modelos organizacionais normativistas/pragmáticos” (Lima, 2006: 18,19). Nesta linha de pensamento, iremos procurar compreender a organização escolar como um todo integrado e integrador, complexo e onde não nos parece possível

“fazer corresponder uma determinada concepção [da organização escolar], apenas a uma imagem ou metáfora e, como se compreende, menos ainda a um modelo teórico de análise ou a um paradigma.” (Lima, 2006: 24).

Na defesa desta perspectiva e como refere Silva (2006: 73), é importante apoiar o nosso estudo em modelos teóricos de análise sócio-organizacional

“se bem que a utilização de modelos contribua para formar imagens organizacionais diferentes, e até interessantes, do interior da organização académica, a adopção de apenas um deles é limitativa devido a reconhecidas insuficiências no que se refere à compreensão da complexidade organizacional, pois cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas”.

Como referimos, propomo-nos pois, a intentar uma análise mais abrangente, recorrendo a diferentes modelos de análise “contribuindo para uma visão holográfica” (Silva, 2006: 74) da organização escolar.

Compreende-se, pois que esta necessidade decorra ainda das nossas praxis e acções diárias sobre a instituição onde desenvolvemos a nossa actividade e à qual dedicamos o nosso empenho, zelo e conhecimento, mas sobre a qual necessitamos de reflectir de forma a almejarmos o seu entendimento na globalidade, não só porque ela é nosso objecto de estudo, mas também por estar nas nossas mãos a possibilidade de melhorarmos o seu desempenho e consequentemente o desempenho dos nossos alunos.

Decorre ainda da premência de se analisar a escola como um todo, como uma organização² onde estão presentes realidades complexas, isto é, e utilizando as palavras de Costa (1996: 17):

“As organizações apresentam-se, assim, como realidades sociais complexas (diagnóstico a que as escolas não escapam) cuja compreensão adequada necessita [...] da intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais.”.

² A propósito de encarar a escola como uma organização, Cartaxo (1994:64), destaca que esta “constitui uma concepção com obstáculos que importa referir. E desde logo deparamos com a imagem estereotipada de uma instituição escolar que se impõe de modo tipicamente burocrático e de fora como se se tratasse de uma criação sócio-histórica que se nos apresenta já dada e feita, sem que para tal tivéssemos tido qualquer interferência.”

Do ponto de vista sociológico, a escola encerra também, como as outras organizações, um misto de características das quais se destacam “um conjunto de indivíduos que, tendo em vista a consecução de determinados objectivos, interagem entre si.” (Costa, 1990: 6), mas também como afirma Azevedo (2003: 22), “Nenhuma organização social se lhe pode comparar.”

Assim, vários são os autores que defendem a sua especificidade e singularidade e aos quais daremos voz neste nosso trabalho:

Retomaremos as concepções de Alves (1995: 10) para com ele partilhar o aprofundamento e clarificação do seu conceito no sentido da defesa da escola como “organização específica que mantém similaridades e diferenças em relação ao conceito geral de organização” e assim, distinguir a escola das demais organizações uma vez que

“a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens torna singular os processos e os produtos; que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar (cf .Bush, 1986: 5-6); que a “estrutura interna aparece debilmente articulada,³ o que dificulta o exercício hierárquico de autoridade e torna ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis (Muñoz, 1988:90); que a “cultura⁴ escolar privilegia e protege a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes”.

Esperamos que a extensão da citação nos seja relevada, uma vez que se pretende pôr em evidência o carácter singular da organização escolar e reafirmar a especificidade da mesma, tal como previamente afirmámos.

³Desde 1976 que Karl Weick defendeu as escolas como “loosely coupled, ou seja são *debilmente acopladas* já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas antes uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que embora aparentemente unidos, estão separados e preservem um identidade própria” (Costa, 1996: 98).

A este propósito veja-se também a posição de Azevedo (2003: 18), o qual entende que “As escolas são organizações carregadas de ambiguidades, “debilmente articuladas”, como diz Santos Guerra, muito abertas e dependentes do meio envolvente, muito vulneráveis a mudanças de contexto, com objectivos diversos e frequentemente contraditórios, focos de tensão permanentes de centenas ou milhares de alunos, todos diferentes, onde não existem controlos rigorosos sobre os processos e sobre os resultados.”

⁴ De acordo com Costa (1996: 119), e citando Ott, a cultura organizacional situando-a numa via funcionalista ou pragmática “pode ser definida funcionalmente ou pragmaticamente como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afectiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence” (1989: 69). Saliente-se ainda que esta é uma definição passível de desacordos se a opção for a via analítica da mesma.

Nesta conformidade, socorremo-nos também de Nóvoa (1995: 18), o qual realça o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações ⁵

“trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade”

O mesmo autor aproveita para criticar o facto de

“nas últimas duas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais da educação. Refiro-me à tendência para ignorar, ou para tratar como um epifenómeno, o trabalho interno das escolas como organizações”. (Nóvoa, 1995: 18)

Na mesma linha e realçando a posição que se tem vindo a aclarar, destaca-se a opinião de Afonso (2000: 204), quando advoga que “cada escola é constituída por actores”, pelas interacções que desenvolvem, procurando atingir interesses próprios e estratégias específicas, definindo a organização escolar como

“um contexto de acção estruturado pela própria acção, delimitador de um espaço social (e também físico e psicológico), onde se conceptualiza um “interior” (o território), um exterior (“o ambiente” ou “meio”), e uma “fronteira”, onde se estrutura uma identidade, um sentido de pertença, a distinção fundamental entre o “nós” e “os outros”.

Mantendo o nosso rumo de considerar a peculiaridade da organização escolar e simultaneamente a sua complexidade, importa, pois, aclarar os diferentes modelos de análise da escola como organização escolhidos para este trabalho e dar corpo aos diferentes autores que, através dos seus estudos empíricos, os foram pondo em evidência.

Escolhemos para destacar nesta dissertação dois modelos pelos quais entendemos poder analisar a organização escolar: o Modelo Burocrático e o Modelo

⁵ António Nóvoa (1995: 25,26) refere-se às características organizacionais das escolas as quais, segundo o autor, “tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

-a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc;
-a estrutura administrativa da escola.: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, [...];
-a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.”

Cultural. Analisaremos seguidamente cada um deles à luz da revisão da literatura e não perdendo de vista a prossecução dos nossos objectivos.

2.1. A escola como burocracia

De acordo com Costa (1996: 44), seguindo de perto os teóricos como Max Weber ou Richard Hall, Peter Blau ou Crozier, entre outros,

“a burocracia pode ser apresentada como um modelo organizacional que “pode ser, globalmente qualificado como uma imagem organizacional assente no princípio da *racionalidade*”,

Quando falamos de burocracia e segundo os autores citados, reportamo-nos a estruturas racionalmente construídas, onde estão claramente definidas as normas e as actividades que cada um deve desempenhar com o objectivo de atingir metas dentro da estrutura.

No modelo que ora apresentamos,

“a organização é perspectivada como uma estrutura social e formalmente organizada, com um conjunto de objectivos definidos e precisos, em função dos quais toda a natureza organizacional funciona. Os objectivos organizacionais assumem-se como partilhados (ou, pelo menos, aceites) por todo o «staff», não constituindo matéria para discussão.” (Ribeiro, 2005: 53).

Este modelo tem sido sobejamente estudado, pela sua actualidade e pertinência, decidimos fazer nossas as palavras de Silva (2006: 82,83), no sentido de elencar um conjunto de características que reflectem o pendor burocrático das organizações assim definidas. Nesta conformidade, destacam-se: “a legalidade”, com fundamento na existência de normas legais, que devem ser escrupulosamente cumpridas uma vez que funcionam como instrumento de controlo e de coordenação; “a hierarquia”, através da qual se define a estrutura rígida de autoridade e controlo, bem como a respectiva organização de cargos; “a impessoalidade”, uma vez que a distribuição de cargos é feita segundo critérios previamente definidos, separando-se “o cargo da pessoa, a autoridade e o poder tornam-se atributos não das pessoas, mas dos cargos (Weber, citado por Silva, 2006: 82). Esta característica é fundamental para as organizações burocráticas uma vez que obriga os seus membros a cumprir todas as ordens recebidas sem as questionar; e também a “racionalidade” que, de acordo com Silva (2006: 83), se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização considerada

como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados pode atingir eficientemente objectivos consistentes previamente definidos”; e por último, a “especialização”, que tendo por base procedimentos formais e imparciais atribui a cada membro da organização uma tarefa definida. Aliás, o modelo burocrático põe em evidência a divisão de tarefas dos seus membros.

Ainda de acordo com o autor citado (2006: 84) e na esteira de Lima (1992), o modelo burocrático quando aplicado ao estudo da organização escolar irá colocar em relevo

“ a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”.

Perseguindo as concepções de Costa (1996: 39) sobre o modelo em análise, aplicado à escola como organização, poderemos afirmar que o mesmo se caracteriza pela centralização das decisões tomadas nos e pelos órgãos de cúpula⁶; pela ausência de autonomia das escolas, pela excessiva e pormenorizada regulamentação, pela divisão do trabalho, obsessão pelos documentos escritos, bem como pela previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização⁷.

O modelo burocrático assenta no modelo piramidal, assim como na actuação rotineira dos seus membros, também através de uma pedagogia uniforme bem como de uma concepção burocrática da função docente. A este propósito, João Formosinho (1997: 101) destaca a administração do sistema escolar português como burocrática e centralizada, remetendo para o Ministério da Educação todas as decisões importantes e, por consequência, conferindo à escola o mesmo pendor burocrático:

“Podemos concretizar este centralismo com dois exemplos - um em relação ao *currículo* e outro em relação à admissão de pessoal auxiliar. A administração central decide não só que disciplinas vão ser leccionadas em cada ano e o tempo dedicado a cada uma, mas também como esse tempo vai ser usado - se em quatro aulas de uma hora ou em duas aulas de duas horas, por exemplo. A pedagogia proposta é, assim, uma *pedagogia burocrática*, pois elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e impessoal*, como é característico das normas burocráticas.”

⁶ É do modelo burocrático da organização escolar que fala Azevedo (2003:13) quando se refere a algumas características da mesmas a saber: “ A administração educativa é, em regra muito centralista, burocrática, não concede autonomia real às escolas nem quer com elas celebrar contratos de autonomia [...] e alimenta uma doentia dependência dos órgãos de direcção e gestão das escolas face a si mesma.”

⁷ Ainda segundo Azevedo (2003: 13), realça-se que o “drama” das escolas é “serem determinadas por um conjunto de normativos legais que proclamam, como sabemos, as melhores perspectivas para as escolas, como são a própria autonomia, a liberdade de acção, a responsabilidade partilhada, [...] enredando as organizações escolares numa teia legislativa e funcional esquizofrénica [...]”.

Ferreira, (2003: 272), salienta também, a propósito do estudo realizado pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1998) sobre a “organização e administração das escolas do ensino básico e secundário” segundo Formosinho, Fernandes e Lima (1998), os problemas seguintes:

“o carácter centralizado da administração da educação escolar em Portugal; a incompatibilidade dessa centralização, geradora de imobilismo e conformação democrática, com a participação efectiva e renovação pedagógica [...]”

Sendo certo, como advoga Costa, (2006: 27) e citando Formosinho, s.d.), que

“A escola burocrática privilegia o normativismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia. Sacraliza o legalismo e a centralização do poder da administração, tutelada pelo Ministério da Educação que abafa a autonomia das escolas. A organização é gerida mais por regulamentos do que por pessoas. O diálogo e as relações interpessoais são substituídas pelo papel, pelos documentos escritos que impedem a inovação e as relações humanas. Porém, é uma imagem ainda actual, em determinadas organizações. «Hoje encontram-se poucas pessoas que neguem que as burocracias estejam vivas» (Mintzberg, 1995: 324). É baseado nestes pressupostos que muitos directores «gerem» as nossas escolas, limitando-se a fazê-las funcionar dentro da lei.”

Em síntese, tomamos como válidas as afirmações de Ribeiro (2005: 56) quando afirma que este modelo burocrático

“coloca ênfase na *estrutura* organizacional, secundarizando os processos que conferem dinamismo à organização; baseia-se sobretudo no poder formal, legítimo, dizendo-nos pouco sobre outras formas de poder (...); não comporta qualquer explicação para a forma como as organizações mudam ao longo do tempo e, embora explique como as orientações políticas podem ser postas em prática «da forma mais eficiente», diz-nos pouco sobre o processo pelo qual as opções políticas são tomadas. Por estas razões, apontadas por Baldrige (1971: 11), o modelo burocrático afigura-se-nos insuficiente para a análise e compreensão da acção organizacional.”

Nesta perspectiva optámos pela sua complementaridade com o modelo da escola como cultura que de seguida iremos procurar trazer para discussão, seguindo o modelo díptico de Lima (naturalmente com a necessária adaptação) uma vez que

“A escola não será, exclusivamente, *burocrática ou [cultural neste caso]*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas.” (Lima, 2001a: 47, citado por Ribeiro, 2005: 71).

2.2. A escola como cultura

Retomamos nesta abordagem a análise por nós advogada no início e no decurso deste nosso trabalho, onde se defende a especificidade da organização escolar e de que cada organização escolar tem uma identidade e especificidade próprias. Assim, “não só a escola é diferente das outras organizações” (Costa, 1996: 109), como também cada escola é diferente das outras, por ter uma cultura, isto é, um conjunto de valores, crenças, linguagem, ritos e até cerimónias que lhe são peculiares (Costa, 1996: 109; Lima 2003: 143)⁸. Este conjunto de valores, traduz-se também, num misto de acções e de interacções determinantes para o tipo de cultura vigente numa determinada organização escolar, a qual poderá revestir um carácter mais ou menos forte, consoante a partilha, entre os membros que compõem, da sua identidade e dos seus valores for mais ou menos acentuada a efectiva.

Na revisão bibliográfica a que procedemos sobre a abordagem cultural da escola, constatamos tratar-se de um mudança paradigmática relativamente às teses que a precederam. Comungamos da opinião de Costa (1996: 109) quando em nota de rodapé destaca e enfatiza,

“o carácter polissémico da noção de cultura bem como [a] diversidade de tendências dos investigadores situados no âmbito desta perspectiva organizacional, [reafirmando que], os aspectos acabados de referir, como tentaremos clarificar ao longo deste ponto não significam necessariamente pólos de unanimidade entre os diversos autores, mas tão-somente tentativas de aproximação à metáfora organizacional de cultura.”⁹

Acentuando e alargando as ideias atrás apresentadas, referimo-nos ainda ao conceito defendido por Azevedo (2003: 19), que considera que as escolas são das

⁸ Como afirma González (2003: 170), “Pero aunque la institución escolar se caracterice por haber desarrollado su propia cultura, con rasgos propios y diferentes a los de otras instituciones tales como por ejemplo, las prisiones o los hospitales, y en tal sentido podríamos decir que «todas las escuelas son iguales», lo cierto es que «cada escuela es diferente» a las demás.”

⁹ Costa, na mesma obra, vai ainda mais longe na acentuação deste carácter polissémico do conceito de cultura ao defender que esta noção ao ser “ [utilizada isoladamente] assume, quer devido à sua evolução ao longo dos tempos, quer pela utilização que dela fazem os diversos saberes e áreas disciplinares, um carácter tão polissémico que a tentativa da sua definição vincula somente quem o faz. Para alguns autores trata-se mesmo de uma «palavra armadilha», ou de uma «realidade conceptual mágica», como se pode constatar nas palavras de Morin: «Cultura: falsa evidência, palavra que aparece una, estável, firme, ao passo que é palavra armadilha, oca, sonífera, minada, dupla, traidora» (sd:206); e de Greenfield: «O mundo actual é uma realidade construída pelo homem e a sua criação é como um passe de mágica. Quando tentamos tocar a realidade, medi-la, estudá-la, explicá-la ou reduzi-la aos seus elementos, escapa-se-nos e ilude a nossa tentativa de a alcançar» (1986: 154). Entre nós é curiosa a interpretação efectuada por Patrício ao apontar um carácter simultaneamente simples e complexo ao conceito de cultura (1992: 2-5)” (Costa, 1996: 116)

organizações que prestam serviços públicos, de primeira categoria, aquelas que mais contribuíram para a democratização da nossa sociedade e uma vez que asseguram a transmissão de um “thesaurus cultural” às novas gerações, contribuindo desta forma para a sua inserção social como cidadãos interventivos. Como afirma Torres (2006: 143),

“a cultura entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura.”

González (2003: 169) não só define a expressão “cultura escolar” como aquela “que caracteriza a esta institución [escola] y que se ha ido configurando historicamente muy mediatizada por las condiciones sócio-económicas, políticas, culturales que las rodean.”

Como ainda nos apresenta mais duas definições de cultura escolar (citando diferentes autores Pérez Gómez e Viñao), as quais nos remetem para os elementos que temos destacado e que se configuram importantes para o objecto do nosso estudo. Retomando González (2003: 170) e apropriando-nos da citação de Pérez Gomez (1998: 127) feita pela autora, destacamos que a cultura escolar se traduz num

“Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inércias que estimula e se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionam claramente el tipo de vida en que ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.”

Quando nos referimos à cultura escolar, segundo González (2003: 170), falamos pois, de um

“Conjunto de teorías, ideas y principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las organizaciones educativas (Viñao, 2001: 131).”

Também Torres (2006: 150) se refere à questão da temporalidade como factor importante para a compreensão do processo de construção da cultura escolar, bem assim

como os contextos onde se desenvolve a cultura escolar seja ela “intra ou extra” muros.¹⁰

Ao falarmos de cultura de escola estamos a falar de modos de agir, de actuar, de pensar, são as rotinas, bem com as crenças, os símbolos e os valores, bem como as práticas em que se traduzem. Assim, é nossa convicção que ao optarmos por um estudo considerando também esta lente, poderemos realçar não somente as questões das representações dos professores sobre o Presidente do Conselho Executivo, entrando desta forma no campo da construção de uma cultura escolar específica admitida num determinado tempo e lugar definidos para o efeito, como também poderemos fazer eco do convencimento de Torres (2006: 148) de que

“adquire pertinência uma análise que privilegie os principais contextos de acção onde as lógicas de apropriação das orientações estruturais têm lugar, desde os que se situam nos níveis mais visíveis e de sinalização mais objectiva até aos de expressão mais difusa e subterrânea.”

Seguindo o desenvolvimento do seu raciocínio, parece-nos pois, legítimo dar ênfase ao papel dos órgãos de gestão, os quais, segundo a autora, se constituem quer como “porta-vozes vigilantes da administração central, regional e local”, e deste modo consubstanciadores das lógicas estruturais e simbólicas [...]. Em síntese,

“os órgãos de gestão assumem um duplo estatuto investigativo: como *objectos*, tendem a reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído; como *sujeitos*, tendem a configurar-se como *arenas* onde quotidianamente se disputam orientações e lógicas de acção concorrentes e competitivas entre si.” (Torres, 2006: 148).

Trataremos, pois, de investigar o elemento chave do órgão de gestão não perdendo de vista as motivações e a orientação deste trabalho, mas através da janelas deste modelo *díptico* de organização escolar por nos parecer aquele que poderá servir o

¹⁰ A este propósito, salienta a autora que se admite “a coexistência de diferentes manifestações da cultura num mesmo contexto organizacional, despoletadas a partir de distintos níveis (e consubstanciadas em distintas regras), de diversas ordens hierárquicas, de múltiplos actores e, efectivamente, no quadro de distintas conjunturas temporais. [...]”

Nesta sequência, a compreensão do processo de construção da cultura em contexto escolar exige, do ponto de vista analítico, a incorporação da dimensão da temporalidade.” (Torres, 2006: 150).

Na mesma linha de pensamento a mesma autora regista ainda que “Os traços predominantes da cultura em contexto escolar tanto relevam de processos interactivos que operam no interior de limites estruturalmente determinados, como da natureza desses processos internos, não deixando de repercutir as dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola, seja por via das orientações políticas, seja por via da reflexividade dos actores /cidadãos.” (Torres, 2006: 151).

Aliás, a questão do tempo e do espaço é também destacada por González (2003: 170), quando cita Pérez Gómez a este respeito “La cultura de cada centro, mantiene este autor, «se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción, es, en cierta medida, específica de cada contexto escolar y portanto no transferible automaticamente a outros escenarios» (González, 2003: 153)”.

carácter diferenciado da organização escolar bem como, do ponto de vista analítico, permitir uma visão mais global da mesma.

Na mesma linha, merece-nos ainda atenção a opinião de Sarmiento (2000: 142) ao defender não só a importância da análise das culturas organizacionais, que o autor exemplifica como “cultura dominante, construção cultural, capital cultural”, mas sobretudo a sua posição relativa à análise dos documentos guia da vida da organização escolar. “É indispensável, ainda considerar, os planos, regulamentos, e projectos de escola, como artefactos culturais, tanto como processos e produtos políticos e instrumentos de gestão.”¹¹

Seguimos de perto a tese defendida por Correia & Costa (2003: 81), ao advogarem que

“Apesar das dificuldades de operacionalização que têm restringido a aplicabilidade do conceito de cultura organizacional, pensamos que se trata de um conceito com indiscutível interesse heurístico e nessa medida deve continuar a ser explorado, nomeadamente na análise das organizações escolares.”

Assim, estando cientes de que esta escolha nos irá levar para caminhos com obstáculos, e entraves, como sejam a “existência de sub culturas, de contraculturas” ou até mesmo o tempo requerido para o seu estudo, (Correia & Costa, 2003: 81), entendemos que valerá a pena trabalhar afincadamente para ultrapassar as dificuldades do caminho, não só porque

“A cultura como metáfora promove a visão das organizações como formas expressivas, manifestações da consciência humana. As organizações passam, assim, a ser analisadas não só em termos económicos e materiais, mas fundamentalmente pelos seus aspectos expressivos, idealizados e simbólicos” (Smircich, 1983: 347-348, citado por Correia & Costa, 2003: 82).

Por outro lado, e atendendo ao objecto do nosso estudo e tal como previamente foi defendido por Lima, analisa a cultura como metáfora, envolve

“considerar os gestores e os líderes formais como componentes da cultura e não forças exteriores com a capacidade de a determinar, dotar os actores organizacionais de capacidade de acção, criação e

¹¹ Sarmiento (2000: 142) esclarece-nos a este propósito que: “Isto vale por dizer que a abordagem integrada, multidimensional e complexa das culturas organizacionais de escola tem tudo a ganhar com a incorporação no seu escopo de temas como: as articulações, entre sub (sistemas) simbólicos das e nas escolas e processos simbólicos institucionalizadores; relações entre as culturas de escola, culturas profissionais de professores e culturas infantis e juvenis; laços de ligação entre *cultura organizacional de escola* e *cultura escolar* afigura-se como um ponto nodal de importância decisiva (Perrenoud, 1995b: 64)”.

transformação das dinâmicas culturais [...] o que significa defender o primado das pessoas e da intersubjectividade na análise organizacional” (Correia & Costa, 2003: 82).

Aliás, são as acções das pessoas, as relações que estabelecem e as percepções que têm sobre as suas dimensões que trataremos no nosso trabalho. Não surpreende que ao adoptarmos este modelo analítico ponhamos também em evidência um dos artefactos categorizados por Trice & Beyer (citados por Correia & Costa, 2003: 82,83), e que são os “símbolos” constituídos pelas *pessoas*. Não perdendo de vista os autores que temos vindo a eleger como relevantes na nossa análise, resta-nos acrescentar como eles que as pessoas

“pela influência que exerceram/exercem na vida da organização, transformaram em símbolos dessa mesma organização. Os líderes fundadores ou carismáticos fazem parte deste tipo de símbolos, mas qualquer outro membro da organização que se tenha destacado em alguma área específica pode ser abrangido.” (Correia & Costa, 2003: 83).

3. A gestão e a liderança das escolas

Em 1984, a OCDE reuniu os ministros da Educação (OCDE, 1992: 144), tendo os mesmos opinado no final da reunião que a liderança era um factor decisivo na eficácia da escola, sendo ainda comumente aceite entre os diferentes membros daquela organização que “não há boa escola possível sem uma boa direcção.”

Como é evidente, interessa-nos compreender o papel do líder da organização escolar e procurar apreender como é perspectivado pelos professores em geral. Daí o realce atribuído ainda às palavras de Costa (2000: 27) que nos lembram, uma vez mais, para a especificidade da organização escolar “designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa”.

Assim, não perdendo de vista o carácter singular da organização escolar, partimos para uma revisão bibliográfica sobre liderança, líderes, gestão e gestores que procurará aclarar as nossas reflexões e responder a algumas das nossas inquietações. Estamos certos, porém, que as leituras que fizemos não são exaustivas face à panóplia de autores de referência que se debruçam sobre os conceitos em discussão (já que essa seria uma pretensão desmedida para a abrangência deste trabalho), respeitante à

diversidade dos estudos efectuados, e donde resulta a nossa convicção de que estaremos longe da existência de uma visão unívoca e homogénea sobre o tema.

As escolhas que apresentamos parecem-nos aquelas que, pela sua actualidade e pela pertinência dos conteúdos, mais contribuíram para o trilhar do nosso caminho individual.

Procuraremos em primeira instância, sintetizar algumas concepções teóricas sobre os conceitos nas organizações em geral, para nos remetermos, de seguida, para a sua aplicação à organização escolar.

Se atentarmos nas definições propostas para o vocábulo “liderança” encontramos as mais díspares, as quais consubstanciam a dificuldade em atinar numa solução única. Numa obra recentemente publicada, Pereira (2006) apresenta-nos uma série de definições das quais destacamos a de Bennis, (citado por Pereira, 2006: 17), o qual entende a liderança como a “capacidade de transformar a visão em realidade”; o mesmo autor dá-nos a conhecer a perspectiva defendida pela GLOBE (Global Leadership and Organizational Effectiveness), considerando que a liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros (House et al. 1999, p.184)”.

Prosseguindo as suas convicções, o mesmo autor (2006: 14), avança com a definição de Yukl (1988: 5), nas suas palavras “mais ampla e complexa” e em que a liderança

“é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos dos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.

Por outro lado, Ruzafa (2003: 227) entende a liderança como as tarefas que o director desenvolve para “influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando.”

Associando o conceito de liderança à metáfora do jazz, Diogo (2004: 273) compara a escola e o seu líder a uma orquestra e simultaneamente introduz a sua perspectiva de análise comparativa com uma banda de jazz. Acredita pois este autor que sendo o jazz uma música de paixão, tocada com o coração ela tem similitudes com a liderança uma vez que esta

“é um processo de pilotagem das emoções, pelo trilho certo e quando os líderes conduzem as emoções do lado positivo gera-se um efeito de ressonância que proporciona que os «músicos», particularmente os mais talentosos, brilhem. Pelo contrário quando as emoções são geridas de modo negativo gera-se dissonância e desafinação.”

Ao analisarmos as enunciações apresentadas constatamos que a definição de liderança se ajusta à capacidade de influenciar pessoas, de as motivar para transformar a organização noutra melhor.

Como tivemos oportunidade de referir previamente e fomos demonstrando, existem diferentes conceitos de liderança bem como múltiplas teorias que lhe estão subjacentes. Preferimos socorrer-nos de Alves (1995: 39,40) no sentido de caracterizar estilos possíveis de liderança. Clarificando os conceitos são identificados por aquele autor:

“três estilos de liderança: autoritário, democrático e «laissez-faire» (Jesuino, 1987: 49, Ghilardi e Spallarossa 1989: 105). Num estilo autoritário o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa. [...] O estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para membros da organização.”

No que respeita ao estilo “laissez-faire” ele caracteriza-se pelo fraco (ou inexistente), exercício do papel do líder dentro da organização e consequente ineficácia do trabalho desenvolvido na mesma. Por outro lado, e atendendo à segunda proposta apresentada por Alves (1995: 39, citando Getzels-Gubba, os quais citaram Sergiovanni e Carver, 1976: 231), são-nos descritos três tipos de líder: “Nomotético” donde sai enfatizada a dimensão da organização; o “Ideográfico”, onde o líder se preocupa com relações pessoais, o bem-estar e satisfação pessoal; por último, o líder “Transaccional” o qual já tivemos oportunidade de esclarecer neste trabalho.

Ao aludir ao terceiro grupo de modelos de liderança, Alves (1995: 40) caracteriza-o como aquele que usa os factores “consideração e estruturação” ou orientação quer para os indivíduos quer para as funções de cada um.

Se até agora lidámos com os conceitos de liderança na generalidade das organizações, interessa-nos, no âmbito deste trabalho, reportarmo-nos ao conceito de liderança nas organizações escolares.¹² Fazemo-lo na esteira de Costa (2000: 27), ao

¹² Estamos cientes que os diversos estudos levados a cabo pelos teóricos das organizações influenciam a teorização da organização escolar, da mesma forma que o contrário é também válido, como advoga Costa (2000: 26).

defender a liderança escolar “não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa *liderança educativa e pedagógica*.”

Atrevemo-nos a defender, como muitos dos estudiosos, que tivemos oportunidade de conhecer,¹³ a liderança como condição essencial para o sucesso das organizações escolares. Para além dos autores referidos, veja-se ainda a opinião de Bush (2003: 111), ao trazer à colação as perspectivas inglesa e internacional sobre os programas de formação para líderes e gestores das escolas:

“A relação entre uma liderança escolar de qualidade e os resultados educativos encontra-se muito bem documentada. Anos de pesquisa sobre a eficácia das escolas mostram que uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais factores para o bom desempenho das escolas. [...] A relação entre a qualidade da liderança e a eficácia das escolas tem sido demonstrada através da investigação em muitas partes do mundo [...]”.

A esta altura do nosso trabalho não nos parece descabido estabelecer a ponte entre o tipo de líder e as metáforas de análise da organização que lhe correspondem e que estão presentes no nosso estudo-a escola como burocracia e a escola como cultura. No que respeita aos líderes burocráticos sabemos que a sua liderança tem por base as “preocupações de ordem instrumental, gerindo-se por critérios de eficiência do trabalho escolar que procuravam otimizar, tanto quanto possível, a relação entre custo-benefício.” (Campos, 2003: 44).

Como também realça a mesma autora, trata-se de uma visão muito redutora da realidade escolar, remetendo-a para as questões da hierarquia e da racionalidade, dos estilo pessoais do líder, bem como para a distinção entre os papéis dos líderes e daqueles que são liderados. Assim e sistematizando as ideias daquela autora “a liderança é entendida como um atributo organizacional que tem lugar nos pontos hegemónicos mais elevados da hierarquia.” (Campos, 2003:44).

A imagem da organização escolar como organização cultural tem, segundo a opinião de Costa (1996: 133), um “carácter englobante”, estando presente nos diferentes aspectos da vida da escola. Nesta conformidade, ela está vivamente presente nas questões da liderança, sendo um dos aspectos que os seus defensores mais prezam. Costa (2000: 22), afirma mesmo que a partir dos anos oitenta e com a chamada “Nova Liderança” vamos encontrar matéria teórica que clarifica e traz à discussão os conceitos

¹³ Destacamos Costa (2006: 37) e Azevedo (2003: 31,32,83,94).

de “liderança transformacional” em contraste com o de “liderança transaccional”; ou mesmo com os conceitos de “liderança carismática, visionária”¹⁴ e outras que surgem ligadas ao conceito geral. Assim e chamando para a discussão deste nosso trabalho as questões da cultura em termos de análise organizacional e na perspectiva de “cultura organizacional”, encontramos ainda no mesmo autor sentido e orientação para a “lente” escolhida por nós, já que:

“A questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das concepções tradicionais de liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência.” (Costa, 1996: 133).

Também Ruzafa (2003: 229) destaca a importância da liderança cultural para a modificação da cultura da organização escolar, interligando-a com as vertentes dos significados, das crenças, dos símbolos (que tão bem se enquadram nas representações dos professores das quais trataremos no capítulo quarto deste estudo). Para este autor, não é suficiente que a escola esteja bem regulada, bem planificada, que funcione tecnicamente na perfeição, é imprescindível que as pessoas que nela trabalham estejam comprometidas com a ideia de escola e procurem levá-la a cabo em conjunto. Assim:

“desde el planteamiento o perspectiva cultural, se subraya el importante papel del director como líder cultural, que puede crear, sostener e incluso cambiar la cultura de la escuela (González, 2001), y se insiste no sólo en la importancia de atender a los aspectos concretos y a corto plazo del funcionamiento del centro escolar, sino, sobre todo, a aquéllos de carácter más estratégico, que tienen que ver con valores, propósitos y compromisos a largo plazo con una determinada visión de lo que habría de ser y como debería funcionar el centro escolar.” (Ruzafa, 2003: 229).

¹⁴ No intuito de clarificar estes conceitos escolhemos a Dissertação de Mestrado apresentada por Palmira Oliveira (2003: 56, 57) e no qual podemos encontrar as seguintes abordagens “Pelletier (1999), na sua revisão de literatura sobre liderança, considera existirem ainda mais duas abordagens que denomina de abordagem transaccional e abordagem transformacional.

Abordagem Transaccional - Para este autor, esta perspectiva interessa-se sobretudo pela dinâmica das relações no processo de trocas entre indivíduos que, enquanto actores-dirigentes ou trabalhadores-, estabelecem relações de reciprocidade das quais uns e outros procuram obter benefícios.

Em resumo, Pelletier (1999) afirma que a abordagem transaccional aborda a relação entre as chefias e os seus subordinados sob a forma de contrato individual e bilateral. A chefia procura estabelecer formas satisfatórias de lidar com cada um dos seus empregados, para articular o feixe das suas relações até ao limite das suas capacidades de interacção, dos recursos de que dispõe e da natureza dos objectivos a atingir.

Abordagem transformacional - Segundo Pelletier (1999), “[...] Esta abordagem centra-se na necessidade que os indivíduos sentem, em graus e épocas distintas, de se referir a um grande seguidor que teria a capacidade de os mobilizar em torno de projectos significativos, que isoladamente não seriam capazes de levar a cabo.”

Estando assim clarificados os aspectos relativos a estes conceitos, preocupa-nos ainda a distinção entre gestores e líderes, e também os aspectos em que eles se completam (de acordo com outros autores). Assim, segundo Azevedo (2003: 81),

“A maior parte dos nossos directores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional em que boa gestão é equivalente à verificação da conformidade com a norma instituída. [Numa perspectiva burocrática da organização escolar atrevemo-nos nós a acrescentar] Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola. Esta distinção é importante, pois dirigir uma escola não se deve resumir a manter a escola aberta, segundo as normas instituídas, pela simples razão que uma escola educa e forma pessoas ...”

Se atentarmos nas concepções de Ruzafa, também para ele se distinguem as perspectivas de gestão e de liderança, especificando-as de acordo com o entendimento que detém sobre a organização escolar:

“Desta forma, desde una perspectiva técnica, el director es considerado fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar (programar y planificar), ejecutar (tomar decisiones) y evaluar el funcionamiento de la organización” (Ruzafa, 2003: 228).

Por outro lado, segundo o mesmo autor desenvolveu-se uma visão diferente do director como *líder cultural* da escola e no sentido de que a noção de liderança cultural

“se desarrolla en el contexto de una visión de la escuela como una organización que no funciona siempre de modo racional, que se define más bien por estar «debilmente articulada», en la que no sólo son importantes la estructura y lo explícito, sino también los significados, interpretaciones, creencias, etc, que sus miembros desarrollan en ella.” (Ruzafa, 2003: 229).

Considerando o que atrás expusemos, poderemos afirmar, como Porché (2003), citado por Pereira (2006: 19), que gerir é “coordenar pessoas e materiais para cumprir eventos/objectivos específicos, que farão o futuro anunciado acontecer.”¹⁵

Também Cabral (1997: 64) distingue gestão e liderança ao defender que muitas das pessoas detentoras de cargos para as quais são nomeadas ou eleitas não conseguem fazer a distinção entre os conceitos, chegando mesmo a encarar esse cargo como a forma de chegar ao poder e de deter poder sobre alguém, numa visão muito mecanicista que já não se poderá enquadrar numa perspectiva de organização escolar nos nossos

¹⁵ Este mesmo autor ao referir-se à definição de liderança aponta-a como “liderar é anunciar um futuro e motivar as pessoas para que façam acontecer”.

dias. Assim, de acordo com o autor, esta visão de poder não se coaduna com “a liderança democrática que urge dinamizar”.

Ao situar-nos especificamente na organização escolar, põe-se-nos nos dias de hoje uma pergunta fulcral que, nas palavras de Azevedo (2003: 93), se traduz da seguinte forma:

“o que é hoje um director de uma escola? um Presidente de um Conselho Executivo? É um representante dos professores? É um representante e delegado do ME? Perante quem responde, diante de quem é responsável, a quem presta contas?”

Sendo nossa intenção saber o que pensam os professores sobre estas questões (no nosso estudo empírico), interessa-nos reflectir teoricamente sobre o perfil do gestor e do líder escolar nos inícios do século XXI. Ainda na esteira de Azevedo (2003: 81), importa esclarecer que, quando falamos do Presidente do Conselho Executivo nos referimos àquele professor, homem ou mulher que, de facto, assume a liderança e o governo da escola. Duas ilações retiramos desta afirmação: primeiro, identificamos o Presidente do Conselho Executivo com um professor (matéria que não é passível de entendimento entre todos os sectores da vida pública)¹⁶.

Para nós, esta é, sem dúvida, a melhor solução para as escolas, já que não nos identificamos com aqueles que defendem que uma qualquer personalidade possa gerir e liderar a organização escolar.¹⁷ Como defende Azevedo (2003: 85)

“Todos os gestores e líderes escolares que se distinguem em Portugal, e felizmente há muitos, são profissionais docentes que aprenderam a função exercendo-a, dentro e apesar do quadro normativo e ideológico em que trabalham e, muitas vezes, contra esse quadro cerceador da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. [...]. Não me parece que seja uma boa solução procurar «gestores profissionais», oriundos de fora do campo escolar para gerir as escolas [...]”.

Ou ainda como Ruzafa (2003: 232) expressa a propósito do caso espanhol e para a definição do perfil do director de escola, dos papéis que lhe estão cometidos, mesmo da discussão que se gera em torno da tese sobre se o seu perfil deve ou não ser

¹⁶ Sobre esta questão iremos debruçar-nos detalhadamente no capítulo segundo da nossa tese.

¹⁷ E de acordo com as reflexões e convicções que já anteriormente deduzimos sobre o carácter peculiar da escola como organização.

O mesmo autor (Azevedo 2003: 36), num texto impregnado de alguma crítica, avança mesmo: “Refiro-me aos «gestores empresariais para as escolas, já» e a outras saídas semelhantes. Já que deixamos chegar a gestão das escolas e a administração do sistema educativo a este estado lastimoso, diante do silêncio de tantos governos, e da passividade alarmante da Assembleia da República, é melhor não irmos atrás do primeiro que berra «fogo» e começa a chamar os «bombeiros empresariais»”.

diferenciado dos restantes professores.¹⁸ De acordo com este autor, quando falamos do perfil do director de escola consideramos o

“gestor de una organización, director de un equipo humano, representante de la Administración [...]. El dilema sobre si su perfil debe ser diferenciado o no del resto del profesorado, si tiene que ser estrictamente profesional o no es necesario, constituye un tema de debate [...]. La representación y dependencia del director es otra de las situaciones por resolver, [...] (Ruzafa, 2003: 232).

Em segundo lugar, convém distinguir entre gestor e líder e, para Azevedo (2003: 81), a distinção é a seguinte:

“ A maior parte dos nossos directores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional em que boa gestão é equivalente à conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumem o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.”

É esta diferenciação que nos move enquanto detentores do lugar de gestão de topo num agrupamento, mas é ela também que faz sentido neste nosso estudo, já que dirigir uma escola está muito para além da conformidade legal, da norma burocrática e do seu cumprimento. A escola serve as pessoas, forma-as e educa-as e aqui reside a sua diferença para com todas as outras organizações sociais.

Na mesma linha, Ruzafa (2003: 227, 228), citando Gimeno (1995: 20), reconhece como válida a definição de Hord (1987) de líderes escolares como

“aquellos que tienen autoridad sobre la totalidad de la escuela; la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre o que ocurre en ella -, el director ejerce un rol dual en la medida en que, al tiempo que há de gestionar el centro , también há de liderarlo, [...]”.

Retomando as ideias expostas, e não perdendo de vista as questões do nosso estudo, iremos debruçar-nos sobre as funções do Presidente do Conselho Executivo, os papéis que desempenha, as tarefas a que se dedica. De acordo com Barrère (2006: 2), aos directores de escola estão cometidas funções muitíssimo variadas, dispersas, que envolvem desde a resolução de problemas, as rotinas burocráticas, a preparação de

¹⁸ Esta discussão parece-nos estar também na ordem do dia no nosso país, constituindo parte do interesse do nosso estudo empírico através das questões direccionadas para esta questão.

trabalho para outros e as funções definidas pela hierarquia, bem como todo o trabalho relacional com todos os elementos da comunidade educativa.¹⁹

Também Ruzafa (2003: 231) apresenta com algum detalhe as funções acometidas aos professores responsáveis pelos centros educativos espanhóis e que na generalidade se identificam com as nossas:

“supervise el funcionamiento diario del centro, de la disciplina general; también se vio necesario que dicho profesor se encargase de tareas administrativas y fuese responsable ante la administración educativa competente en materia de educación de los otros enseñantes, así como los locales y de los propios alumnos.”

Do que atrás se expôs, tentaremos sistematizar algumas características que vão sobressaindo das funções e tarefas directivas desempenhadas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos e as quais também se encontram devidamente teorizadas e que passam pela “brevidade” das mesmas. Isto é, as tarefas mais breves acabam por consumir mais energia e atenção do que aquelas que mais tempo demoram. A “fragmentação” que resulta das constantes interrupções a que os directores estão constantemente sujeitos, sendo obrigados a desviar as atenções para problemas ou situações urgentes que surgem. E ainda a “variedade” que supõe que os responsáveis pelas escolas ponham ao serviço das mesmas, todas as suas capacidades, os seus conhecimentos para lidar com uma miríade de assuntos que vão desde os mais triviais aos que requerem grande concentração e esforço (Ruzafa, 2003: 233; Barrère, 2006: 6).

A compreensão da verdadeira realidade do trabalho desenvolvido pelos directores escolares/presidentes dos conselhos executivos preconiza necessariamente uma visão holística, de conjunto e multidimensional. Acompanhando os autores que temos referenciado neste primeiro capítulo (Barrère, 2006 e Ruzafa, 2003), podemos sintetizar da forma que segue (Quadro nº 1) as tarefas/funções desempenhadas pelos directores escolares:

¹⁹ Esta autora resume assim as tarefas dos directores franceses: “Analyser le travail des chefs d’établissement, c’est alors à la fois tenter de dépasser le constat de l’éclatement des tâches au quotidien, et la modélisation normative qu’en fait ce type d’ouvrages. C’est aussi comprendre ce qui fait leur spécificité, y compris à l’intérieur de la fonction publique. C’est enfin rendre aux travailleurs que sont les chefs d’établissement leurs dilemmes, leurs tensions, leur fatigue, leurs satisfactions très concrètes, puisque le travail est toujours également une mise à l’épreuve de soi.” (Barrère, 2006: 4).

Quadro nº 1: Análise Comparativa das realidades espanhola e francesa

Ruzafa (2003)	Barrère (2006)
<ul style="list-style-type: none"> O director é o órgão de gestão com mais competências dentro da escola e é o responsável principal pelo funcionamento e pelo rendimento da escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Competências pedagógicas (18). Conduzir uma política pedagógica e educativa ao serviço do sucesso dos alunos em conjunto com os restantes membros da comunidade (41). Conduzir e animar a gestão do conjunto dos recursos humanos (41). Gestão de conflito (trabalho de antecipação e de intervenção). (53). Tarefas urgentes e contingentes de gestão de conflitos (63,64).
<ul style="list-style-type: none"> Coordena toda a actividade da escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Organização da vida escolar (21). Multiplicidade de tarefas: obras de conservação, pequenas reparações... (42,46). Tarefas urgentes (60).
<ul style="list-style-type: none"> Responsável máximo por promover e fortalecer as relações entre a escola e a comunidade envolvente. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Representante dos Ministros (24). Representação da escola em reuniões (29). Trabalho relacional (de relações públicas) (49, 55). Acções ao nível da população local (56).
<ul style="list-style-type: none"> Promover a inovação nos métodos pedagógicos, na avaliação de alunos e professores, servindo de mediador entre as reformas externas e a sua aplicação na escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Representante dos Ministros (24). Tarefas de expert e de pilotagem (62).
<ul style="list-style-type: none"> Manter os pais informados sobre os objectivos, planos e programas vigentes na escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho relacional (de relações públicas) (49, 55).
<ul style="list-style-type: none"> Responsável pela organização administrativa da escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Administrar o estabelecimento de ensino (41). Trabalho administrativo (correio, computador, inquéritos...) (47).
<ul style="list-style-type: none"> Presidir a todos os órgãos de participação e controlo em funcionamento na escola. (237) 	<ul style="list-style-type: none"> Representante dos Ministros (24). Representação da escola em reuniões (29). Trabalho relacional (de relações públicas) (49, 55). Reuniões dentro e fora do estabelecimento de ensino (50,51).
	<ul style="list-style-type: none"> O verdadeiro trabalho - a decisão (57). Tarefas de decisão onde se apoia a gestão (42). Tarefas urgentes e contingentes (63).

Adaptado de Ruzafa (2003) e Barrère (2006).

Analisando o quadro síntese apresentado ressaltam algumas conclusões que gostaríamos de explanar. Ambos os autores evidenciam a multiplicidade das tarefas acometidas aos directores das escolas/presidentes dos conselhos executivos. Essas tarefas são descritas de acordo com o seu pendor, abarcando competências de ordem burocrática, administrativa, pedagógica, de representação, de gestão de recursos humanos, enfim uma plêiade de funções que obriga a uma gestão muito exigente do

tempo e a um número de horas de trabalho que vai desde as 24 horas semanais até às 75 horas semanais.²⁰

Parece também claro, indo de encontro ao que já anteriormente havíamos defendido, que essa diversidade de tarefas compreende também as tarefas de índole urgente e contingente (de diversos pendores), as quais acabam por se sobrepor a todas as outras que estão em execução. Nesta linha, e estabelecemos o elo de ligação com a fragmentação das tarefas que se traduz na complexidade e na constante variedade do dia à dia do director/presidente do conselho executivo. Aliás Anne Barrère (2006: 43) no trabalho que desenvolveu com os directores de escola, teve alguma dificuldade em que estes lhe descrevessem um dia típico da sua gestão, e uma vez que os seus dias são caracteristicamente atípicos:

“Lorsque l’on demande aux chefs d’établissement de décrire une journée de travail type, ils refusent tout d’abord de le faire, plaignant la mission impossible et arguant qu’elles sont toutes atypiques, [...]”.

Relativamente à base de todo o trabalho do director/presidente do conselho executivo, ela situa-se, como claramente refere Barrère, à decisão, à tomada de decisão, à ponderação que lhe está (ou pelo menos deverá estar), subjacente para que as decisões se constituam como as melhores e mais acertadas no momento e para o momento seguinte. Ruzafa não assume tão claramente este aspecto, (pelo menos nesta altura do seu texto), contudo noutra ocasião do seu texto já aqui citada, o seu autor corrobora da mesma opinião.

Não pretendemos repetições exaustivas nem maçadoras, contudo e porque entendemos valer a pena realçar toda a envolvência do nosso objecto de estudo, iremos terminar este primeiro capítulo servindo-nos (uma vez mais), duma citação de Barrère (2006) que condensa muito da nossa vivência à frente de um órgão de gestão e, simultaneamente, espelha a realidade que temos vindo a descrever. De acordo com a autora,

²⁰ A este respeito veja-se o resultado de um inquérito a que Barrère (2006: 27,28) faz alusão: “ En ce qui concerne les chefs d’établissement, une enquête sur les conditions de travail et d’exercice du métier de personnel de direction menée par son principal syndicat, le SNPDEN, donne les résultats suivants: 32,0% des personnels de direction estiment que leur temps de travail hebdomadaire est de 35 heures, 39,80% de 50 heures, 16,90% de 60 heures et plus. Une enquête conduite par une équipe d’experts arrive à peu près aux mêmes conclusions: l’estimation du temps de travail par des chefs d’établissement varie de 24 à 75 heures par semaine (Horeinstein et al., 2003)”.

“le travail des chefs d’établissement connaît de considérables différentiels de densité au quotidien, dans une alternance en partie imprévisible entre convivialités, tâches administratives parfois peu mobilisatrices, coups de fil inattendus, gestion de problèmes en direct, décisions à prendre ou à différer. Il existe également un confort dans la dispersion ou la multiplicité des tâches. Il est évidemment facile de disparaître entre les réunions, les rendez-vous et les obligations, tout en se disant et en se sachant toujours, au fond au travail.” (Barrère, 2006: 68,69).

Capítulo 2. A Gestão das Escolas no Portugal Democrático

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos;
Há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas
Há pessoas que simplesmente aparecem na nossa vida
E nos marcam para sempre.”

Cecília Meireles, *Pensamento*.

1. Introdução

No capítulo anterior discorremos sobre a organização escolar, as lentes que escolhemos para este estudo e ainda as questões da liderança, dos líderes, dos gestores, das tarefas e das funções que estão acometidas ao Presidente do Conselho Executivo como líder e gestor das escolas na actualidade. Contudo percorremos um longo caminho até esta contemporaneidade. Neste segundo capítulo iremos procurar sintetizar as principais reformas de política educativa desde o início do século XX, para trazermos à discussão os diferentes programas de governo do Portugal Democrático no que respeita aos modelos de gestão neles propostos para as escolas básicas e secundárias. Acreditamos estar num período de mutação ao nível de muitas questões relacionadas com a educação em geral, e com os órgãos de gestão em particular, parece-nos especialmente relevante aduzir as distintas perspectivas que estão em cima da mesa, as apresentadas pela tutela (Ministério da Educação), pelos Sindicatos, pela Oposição, atrevendo-nos a enveredar por um sentido global e por uma visão holística. Na mesma linha terminaremos esta nossa incursão pela análise de três realidades europeias vizinhas do nosso país e com sistemas educativos diferenciados.

2. A evolução das reformas do ensino em Portugal

Procuraremos nesta segundo capítulo (e como já tivemos oportunidade de o referir), apresentar as principais reformas políticas ocorridas no nosso País desde o início do século XX. Pretende-se com esta resenha histórica destacar as medidas que maior relevância tiveram para a consecução dos objectivos do nosso trabalho bem. Assim, por uma questão metodológica e ainda por estarmos em sintonia com as quatro fases propostas por Mendes (1995: 53), (na esteira de Loureiro) quando procura distinguir as etapas na formação de professores. O que nos propomos é seguirmos as mesmas, para explanar os nossos pontos de vista, no que respeita à administração e gestão das escolas públicas portuguesas. Assim:

1ª Fase (1901-1930):

O novo regime implantado a 5 de Outubro de 1910 vai trazer para a ribalta a educação e a criança, defendendo uma escolaridade para todos e elevando o papel do professor primário.

Deste modo, não se estranha que em 1911 se operasse uma reforma para o ensino infantil, primário e normal. Num país onde grassava o analfabetismo, (70% dos seus habitantes era analfabeto Neto-Mendes, 1995: 143), procurou-se largar o ensino primário, passando o mesmo a ser constituído por três graus (Neto-Mendes, 1995: 143), mas tornando obrigatório apenas o diploma do ensino primário normal. Na mesma reforma entrega-se a administração do ensino primário aos municípios numa tentativa pouco feliz de descentralização, situação esta que se viria a manter até 1918. Foi ainda preocupação da República o vencimento dos professores primários, aumentando-lhes as suas remunerações, preocupação esta nem sempre bem sucedida em virtude da instabilidade política criada pela Primeira Guerra Mundial. Quanto ao papel dos professores competia-lhes tratar da moral do País, zelar pela educação moral, mas sem a alusão directa a Deus.

Ainda na primeira dezena de anos deste século implementou-se a chamada “reforma de Jaime Moniz” a qual através da remodelação do Curso Superior de Letras a tornou numa “escola capaz de formar os professores das disciplinas humanísticas do ensino secundário” (Neto-Mendes, 1995:54).

Por outro lado, e no que respeita ao recrutamento de docentes, também esta reforma altera os preceitos que anteriormente estavam estabelecidos, eliminando os concursos, por exemplo (Mendes, 1995: 54).

No que respeita ao ensino primário, “A Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal”, de 29 de Março de 1911, remeterá para as autarquias a sua administração. No seu preâmbulo poder-se-á constatar, de acordo com Pires (2003: 34), que “pelas disposições deste diploma, entregam-se às Câmaras Municipais as regalias administrativas do ensino primário”.

Ainda de acordo com o mesmo autor e no que respeita “à função organizativa de cada escola”, ela varia de acordo com a tipologia de cada uma. Assim, o ensino primário subdividia-se em três graus (“Elementar (obrigatório até ao limite de 14 nos); complementar e Superior”, Pires, 2003: 35), e em cada escola elementar é criado o lugar de *regente*, “com funções especiais” e que deveria ser nomeado pela Câmara “depois de ouvido o inspector de círculo” (Pires, 2003: 35). No entanto, e apesar desta nomeação, o mesmo autor defende que a “função organizativa e de administração se centrava nos delegados da câmara, em cada paróquia, visto serem eles os responsáveis pelo registo e participação (à câmara) das faltas dos professores” (entre outras).

Ainda em 1911, e sendo ministro António José de Almeida, é assinado o decreto que funda as Escolas Normais Superiores anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Coimbra e de Lisboa. Como diz Mendes (1995: 55), a importância desta reforma residiu nos “aspectos pedagógicos da formação, uma forma de reconhecer uma certa especificidade da actividade de ensinar, que não basta saber muito para ensinar bem.”

Em 1919 nova legislação é publicada (Decreto nº 5787-A, de 10/5), ainda sobre o ensino primário e preconizando a sua divisão em “geral” (alunos dos 7 aos 12 anos – 5 classes) e em “superior” (dos 12 aos 15 anos – 3 classes) (Pires, 2003: 36). Em conformidade com o normativo legal e com o autor já sobejamente citado, verifica-se que, ao nível do estabelecimento de ensino, a direcção é assegurada por um “director nomeado pelo governo” e de entre os docentes em serviço na escola. Assim, e fazendo nossas as reflexões de Pires (2003: 36), salientam-se duas ²¹constatações importantes para a temática

²¹A este propósito e a título de exemplo, veja-se o conteúdo do Jornal *O Alvorecer*, órgão dos Normalistas do Porto, datado de 1912, o qual aborda os seguintes temas: problemas de organização e ensino e acção do Estado; o papel do professor na educação moral e a sua contribuição; a necessidade de especialização técnica

em estudo – pela primeira vez o termo *director* é aplicado nas escolas primárias; por outro lado, ele é nomeado pelos serviços centrais do governo, constituindo-se portanto, como elemento exterior à escola, no sentido em que ele não é um professor da mesma; por último, constatamos ainda que esta modalidade (a nomeação), se vai manter até ao nascimento da democracia no nosso país, em 1974. Cumpre-nos ainda referir que este mesmo normativo legal encerra a primeira tentativa de participação dos professores na administração e organização das escolas onde se encontravam a exercer. Os professores tinham a possibilidade de ser eleitos para a junta escolar (em número de três e eleitos pelos seus pares), sendo-lhes ainda permitido constituir o *conselho de professores ou conselho escolar* os quais detinham competências que incluíam a elaboração de horários ou constituição de turmas (Pires, 2003: 36,37).

Se atentarmos no ensino liceal e no que respeita à figura que administra o mesmo, nesta fase, mais especificamente até 1910, verificamos que ele é o “chefe de liceu” (Nóvoa, Barroso e Ó, 2003: 52), sendo nomeado pelo Governo, podendo ou não ser professor, bastando que para isso fosse detentor de um curso superior. Como referem os mesmos autores, o poder do reitor é centralizado e muito reforçado pelo poder conferido pelo Estado, ainda que fosse exercido com o apoio do conselho escolar que apenas detém funções consultivas. Se atentarmos nesta situação e tivermos em conta que a nomeação de não docentes para o cargo de reitor foi bastante contestada (Nóvoa, Barroso e Ó, 2003: 52²²), atrevemo-nos a antecipar o debate que em ainda hoje se mantém actual e que será objecto de tratamento neste capítulo, um pouco mais adiante.

Contudo a República não foi suave para com os reitores nomeados, pelo que foram demitidos e substituídos por “um professor efectivo do próprio liceu, eleito pelo conselho de escola” (Nóvoa, Barroso e Ó, 2003: 52), com um mandato de quatro anos. Depois de 1928 os reitores passam a ser nomeados pelo Governo, como poderemos verificar na fase seguinte do nosso estudo.

e profissional e a divisão do trabalho: “um professor para cada classe, um professor para cada disciplina”; o ensino religioso e o ensino laico; a transformação dos processos educativos com base no desenvolvimento das novas doutrinas, na renovação dos programas e na sua adopção no ensino normal; a educação feminina; o ensino das línguas e da gramática no ensino primário (entre outras) (Nóvoa, 1993: 33).

²² Estes autores referem-se assim a esta questão “1894-1910: Após a reforma Jaime Moniz, o reitor é considerado, efectivamente o «chefe do liceu», sendo nomeado pelo governo de entre professores de ensino superior ou secundário, estranhos ao corpo docente da escola, ou de entre pessoas que não sejam professores, desde que habilitadas com um curso superior (a possibilidade de o reitor não ser um professor foi vivamente contestada pelos órgãos associativos docentes e acabou por ser revogada em 1905”. (Nóvoa, Barroso e Ó, 2003: 52).

Se, em 1932, a chamada “reforma Camoesas” tivesse vingado, teriam sido criadas as Faculdades de Ciências da Educação tendo por finalidade a formação de professores. O projecto, contudo, nunca chegou a ser implementado.

Neste início do século XX, como referem Nóvoa, Barroso e Ó (2003: 37),

“consolida-se, em definitivo, uma determinada gramática da escola que constrói e que organiza a nossa maneira de conceber o ensino: alunos agrupados em classes graduadas, de composição mais ou menos homogénea; professores que trabalham individualmente, assumindo um perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas de uma disciplina (ensino secundário); espaços específicos para o trabalho, organizados essencialmente numa pedagogia centrada na sala de aulas, horários escolares rígidos, que definem um controlo social do tempo e consagram a aula de uma hora (com pequenas variações); saberes organizados em disciplinas escolares que funcionam como a referência primeira para o ensino e pedagogia. Este modelo impõe-se como o melhor único sistema – *The one best system*, [...]”

Num balanço final, poder-se-á afirmar que a Primeira República se quedou por algum insucesso ao nível das políticas de organização do sistema educativo e ao nível da implementação de políticas concretas para o ensino liceal e escolas comerciais e industriais. Porém, tratou-se de um período profícuo em decisões políticas relativas à formação de professores.

2ª Fase (1930-1970)

A importância atribuída aos professores (sobretudo aos primários), saída da 1ª República foi liquidada pelo Estado Novo²³. Quatro anos após o golpe de 26 de Maio, as Escolas Normais foram extintas. Em 1931, os professores primários foram, uma vez mais, relegados para segundo plano e tratados como “perigosos revolucionários”, (Mendes, 1995: 40), uma vez que para os postos de ensino que supostamente iriam combater o analfabetismo foram nomeados regentes escolares.

A situação piora em 1936, com o Ministro Carneiro Pacheco, o qual faz a apologia dos postos de ensino, encerra as escolas do magistério primário, defende a política do “livro único”. Nesta época até o casamento das professoras primárias carecia de autorização do então Ministério da Educação Nacional (Mendes, 1995: 41).

²³ Também a este respeito se poderá consultar a imprensa da altura, especificamente o *Semanário Pedagógico Acção Escolar*, publicado entre Dezembro de 1930 e Fevereiro de 1931, e onde são tratados temas como: a situação da instrução primária e a actividade legislativa dos governantes; os vencimentos dos professores, as condições de aposentação e o subsídio das rendas da casa; as relações dos inspectores com os professores: “mau trato e desrespeito”, necessidade de repensar a sua acção pedagógica; os cursos nocturnos, o seu papel no combate ao analfabetismo e a desigual gratificação para os professores que regem estas aulas. (Nóvoa, 1993: 19).

Defendia-se, pois, o acesso a uma instrução mínima de “ler, escrever e contar” e em 1926 a escolaridade liceal diminui de sete para seis anos, para além de ser limitado o livre acesso aos liceus. Nóvoa, Barroso e Ó (2003: 37), consideram mesmo que

“A partir de finais dos anos 20, culminando o ciclo de crescimento do ensino secundário oficial iniciado por Jaime Moniz, o Ministério da Instrução Pública desenvolve uma estratégia de concentração da população liceal. A abertura incontrolada dos liceus era vista como um perigo, difundindo-se um argumento que irá percorrer todo o século XX: a quantidade é inimiga da qualidade”.

Ainda de acordo com os mesmos autores, salientam-se dois aspectos relevantes desta política que ecoa da legislação de 1930 - a forte contenção na entrada dos alunos no liceu, e a sua selecção através dos exames de admissão, o que no nosso entendimento poderá ser visto como uma tentativa economicista do investimento em educação, bem como a perpetuação da sociedade defendida pela política do Estado Novo e por Salazar de manutenção do *status quo* populacional, prolongando-se o fosso entre as diferentes classes sociais existentes, enfim de verdadeira “selecção imposta”. Para além de, evidentemente, cercear à partida a ascensão de alunos às universidades. Acresce ainda o facto desta ser, também, uma consequência óbvia, previsível e prevista pelos defensores de tal política educativa.

Decorria o ano de 1936 e o Ministro Carneiro Pacheco interveio novamente nos liceus através da simplificação dos seus currículos e objectivos.

Em 1947 Pires de Lima vai dedicar a sua atenção quer ao ensino liceal (uma vez mais), quer ainda ao ensino técnico e comercial. No que respeita ao primeiro, a formação de professores é considerada insatisfatória, pelo que se deixam “as portas abertas” para que os professores sejam nomeados politicamente. Quanto ao segundo, publica-se naquela data o seu Estatuto e este tipo de ensino passa a dominar a realidade do ensino secundário durante alguns anos e de acordo com a política defendida para o país pelos seus governantes, (Mendes, 1995: 41).

Segundo Licínio Lima, (1988a: 81) “O modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino liceal assentava, sobretudo, numa direcção que era composta por um Reitor, um Vice-Reitor e um Secretário nomeados pelo Ministério.”

A reforma do ensino liceal protagonizada por Pires de Lima em 1947 (Decreto-Lei nº 36508, de 17/9) clarifica a referida estrutura e permite que, quer as escolas técnicas, quer os liceus mantenham uma estrutura e organização que apenas é alvo de mudanças em

1974, (Lima, 1988a: 82). Saliente-se ainda que, de acordo com o mesmo autor, a nomeação dos reitores pelo Ministério da Educação Nacional constituía uma forma de controlo político-ideológico das escolas prevalecendo o “estilo administrativo” (Lima, 1988a: 81), ou como refere João Barroso (1991: 64), a propósito das principais características da administração dos liceus até 1974:

“trata-se de um modelo racional, burocrático-mecanicista, centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina de um ensino estandardizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos e a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos.”

Mais tarde, em 1968, é criado pelo Ministro Galvão Teles o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, entregando-se a gestão das Escolas a um Director nomeado, coadjuvado por um Subdirector e por um Conselho Escolar formado por professores efectivos da escola, professores em Comissão de Serviço e Directores de Turma. (Lima, 1988a: 82).

Importante também nesta fase foi a alteração introduzida por Leite Pinto: em 1960 introduz a escolaridade obrigatória para os rapazes de quatro anos e em 1964 para as raparigas. Quatro anos mais tarde Galvão Teles aumenta a escolaridade obrigatória para seis anos tendo o ensino primário dois ciclos: o primeiro de quatro anos e o segundo de dois anos e que deriva em duas vias – o 1º ciclo do ensino liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Contudo e no dizer de Lima (1992: 205), “Durante o Estado Novo, a Reforma do ensino Liceal de 1936 e o Estatuto de 1947 representam, em nosso entender, as duas mais importantes referências legislativas,”.

3ª Fase (1970-1973):

Salazar é afastado do poder no início desta década e, segundo Stoer (1986:56,57), “o controle repressivo e não consensual da sociedade civil, em conjunto com a expansão económica, resultou na reorientação do sistema educativo para uma actividade menos preocupada com a dominação ideológica e mais preocupada com a dominação económica.” Acrescentando-se ainda a explosão escolar sofrida na década anterior e o consequente aumento da procura social da educação, compreende-se que a “Reforma Veiga Simão”, do início dos anos setenta tenha, *ressaltado a complexidade e as contradições* (Stoer, 1986: 57) da alteração já apontada. Tendo ainda em conta este autor, as medidas contidas na proposta do Ministro de Marcelo Caetano visavam os seguintes aspectos:

- 1-“o aumento do período de escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos
- 2- a idade de entrada para a escola descia para os 6 anos
- 3 –a introdução, sempre que possível, de um período de dois anos de educação pré-escolar;
- 4 –a reforma do ensino superior,
- 5 –a reforma do sistema de formação de professores”

A reforma preconizava ainda “a criação de escolas novas, o início de diversas experiências pedagógicas, o aumento da acção social da escola, o desenvolvimento das escolas nocturnas e a readmissão de professores universitários demitidos anteriormente.” (Stoer, 1986: 57,58).

No início dos anos 70, o então Ministro da Educação Veiga Simão apresenta, como já foi referido, as linhas gerais do seu projecto de Lei. Contudo e apesar de algumas alterações ao nível dos serviços e estruturas do Ministério da Educação, o artigo 2º do Dec. Lei nº 513/73, de 10/10 consagra como “órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos” o Director/Reitor e o Conselho Administrativo (Delgado & Martins, 2001: 13), remetendo o papel do representante dos estabelecimentos de ensino para uma vertente maioritariamente administrativa, burocrática e de controlo.

Não se estranha pois, que, segundo Lima (1992: 215), seja adoptada “uma concepção meritocrática de igualdade de oportunidades, a reforma será apresentada sob o signo da democratização do ensino”.

Por outro lado, e antes de passarmos ao período pós 25 de Abril de 1974 parece-nos lícito concluir que a administração e gestão dos liceus durante todo O “Estado Novo” se centralizou no modelo unipessoal, na figura do Reitor, o qual segundo Nóvoa, citando Barroso (1995: s.nº), balança entre o “administrador” e o “profissional”, desempenhando um papel central sob a alçada do Governo, cabendo-lhe a implementação da política decidida ao nível governamental.

4ª Fase (1973 -)

Ainda a Reforma de Veiga Simão não estava bem amadurecida nem discutida, já se entrava em Portugal num período pós-revolucionário, onde alguns exageros são cometidos.

Logo após o 25 de Abril de 1974 os reitores e os directores foram substituídos por comissões de gestão constituídas por professores, estudantes e funcionários. O ambiente de

euforia e de libertação foi propício, no nosso entendimento, a uma proliferação de movimentos surgidos de dentro para fora das escolas, numa verdadeira execução prática da gestão democrática como “ensaio autogestionário” (Lima, 1992: 237). Algumas das acções levadas a cabo nas escolas foram posteriormente reconhecidas pela Administração Central e numa primeira fase “a administração central é forçada a ceder” (Delgado & Martins, 2001: 15), através da publicação do Dec. Lei nº 176/74, de 29/4, onde são exoneradas as autoridades nomeadas anteriormente e os reitores e os directores são substituídos por comissões de gestão (Delgado & Martins, 2001: 15), órgãos colegiais formados por todos os representantes da comunidade escolar. Um mês mais tarde o Decreto-Lei nº 221/74, de 27/74 legaliza o processo de funcionamento das Comissões de Gestão.

Porém, em Dezembro desse mesmo ano o Decreto-Lei nº735-A/74, de 2/12 preconiza uma nova organização das escolas, baseada em três órgãos: Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo. No preâmbulo encontramos a explicação para o aparecimento e pertinência do normativo:

“Pretendia-se agora assegurar a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardar a seriedade do próprio processo democrático, e garantir as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”.

Para tal o Conselho Directivo é constituído por representantes do pessoal docente, administrativo e auxiliar e alunos (apenas nas Escolas Secundárias).

Em 1976 surge o Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23/10 que “ num contexto de consolidação democrática” no entender de alguns autores (Delgado & Martins, 2001:17) e de “normalização democrática”de acordo com outros, estabelece que os órgãos de gestão se mantêm nos moldes estabelecidos no anterior Decreto-Lei, muito embora a composição do Conselho Directivo sofra alterações ao nível do número de elementos que o compõem, passando a incluir 3 ou 5 professores, consoante o número de alunos da escola seja ou não superior a 1000. O regime de funcionamento do Conselho Directivo será aprovado posteriormente, em 1977, através da Portaria nº 677, de 4/11, e já após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Ainda a propósito daquele normativo, afirma Barroso (1991: 69) que se trata de

“um decreto que pretende regulamentar o exercício do poder nas escolas, consagrando aquilo que se convencionou designar por «gestão democrática»:

- a direcção colegial e representativa [...]

- a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e da autoridade profissional /pedagógica (conselho pedagógico e de grupos)
- o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurarem a orientação e a coordenação pedagógica da escola.”

O ano de 1986 ficou célebre do ponto de vista educativo pela Reforma do Sistema Educativo levada a cabo pelos Ministros João de Deus Pinheiro e Roberto Carneiro, cujo arranque coincide com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.). Dedicamos aqui algum espaço à LBSE uma vez que se comemoram no presente ano, vinte anos sobre a sua publicação e promulgação e porque nos parece de realçar que apesar dos inúmeros governos, ministros de diferentes quadrantes políticos, a LBSE não foi (até ao momento) objecto de substituição e muito embora o seu tempo de vigência fosse inicialmente de dez anos.

A Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo em 24 de Julho de 1986 tendo a mesma sido promulgada pelo Presidente da República em 14 de Outubro do mesmo ano. Após um trabalho aturado de todos os partidos políticos representados na Assembleia da República, com a colaboração e apoio da respectiva Subcomissão, o país ficou dotado de um normativo que enquadrava o sistema educativo de acordo com a Lei fundamental do País – Constituição da República.

Assim, e no que respeita à sua estrutura formal, a Lei nº 46/86 é composta por 64 artigos, nove capítulos, alguns dos quais divididos em secções.

Analisando o âmbito e princípios da Lei, poder-se-á concluir, como Pires (1987: 21 e seguintes), que a Lei dá quase total primazia ao quadro geral do sistema educativo e escolar, ressaltando-se o facto do sistema escolar se encontrar subordinado ao sistema educativo em geral, sendo atribuído a este o maior grau de importância. Saliente-se, ainda, que a LBSE estabelece como princípio que, para além das instituições públicas, também as privadas e cooperativas detêm responsabilidades no desenvolvimento do sistema educativo, retirando desta forma ao Estado o estatuto de único responsável por esta tarefa. Ainda no âmbito da análise dos princípios, encontramos três tipos consagrados na Lei: gerais, organizativos e específicos ou particulares de acordo com Pires (1987: 24). No campo deste nosso estudo, encontramos nos princípios gerais, a referência 1) ao direito à educação e à cultura; 2) à democratização do ensino traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; 3) à liberdade de aprender e ensinar. Por outro lado, o mesmo autor realça ainda a importância que a lei atribui ao definir os princípios a

que deve obedecer a administração e gestão do sistema educativo ao nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento de entre os quais destaca os princípios da democraticidade, da participação e da interligação com a comunidade, (Pires, 1987: 9).

Assim, e de acordo com o ponto 4 do seu artigo 45º,

“A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais estão democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino”.

De acordo com o legalmente estipulado, compete aos docentes dentro das escolas e estabelecimentos de ensino eleger os órgãos que os representam, que serão colegiais, conforme se deduz do articulado e contrariamente à praxis de longos anos de “Estado Novo”. Por outro lado, realça-se ainda o carácter democrático, de participação e de representatividade nos órgãos de administração.

Reportando-nos ainda ao trabalho de Pires (1987: 111), sublinhamos a importância dada pela Lei quando preconiza “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos”²⁴, pelo seu carácter não completamente inovador, mas de certa forma procurando realçar os direitos consagrados na Lei Maior do nosso País e que em reformas já apresentadas (evidentemente noutros contextos políticos), atribuíam ao género feminino menos tempo de escolarização, por exemplo.

O objecto desta Lei é o sistema educativo na sua totalidade, apresentando na opinião de Pires (1987: 28), “três aspectos” no que se refere à organização deste, a saber – o organigrama, a administração do sistema e a rede e tipologia dos estabelecimentos. No âmbito deste trabalho iremos debruçar-nos apenas às questões que reportam à gestão e administração das escolas de acordo com a LBSE.

Assim, que respeita à administração das escolas, a Lei de Bases estabelece como princípios gerais da administração das escolas básicas e secundárias de acordo com Formosinho & Machado (2005: 119,120):

- “a distinção entre direcção (formulação ou adopção de políticas ou estratégias) a gestão (sua implementação) (artº45º), cujas actividades distribui de forma uniforme por todos os níveis de administração (artºs 43º, 44º e 45º);
- a participação de todos os interessados na administração da educação escolar [...];

²⁴ Cf.: alínea j), do artigo 3º do Capítulo 1º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/84, de 14/10.

- a interacção institucionalizada entre a escola e a comunidade local onde ela se insere (artºs 43º, nº2 e 45º, nº1);
- a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos.”

Em jeito de conclusão, poderemos afirmar, apenas no que respeita ao ensino básico que os princípios fundamentais de democratização de ensino estão presentes na LBSE dada a filosofia desta o que também se assemelhava ao que na altura vinha sendo praticado noutros países mais desenvolvidos do que o nosso. Para além disso, continua a impor os princípios pelos quais se devem reger os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior e apesar de todas as alterações legislativas subsequentes e de terem passado vinte anos após a sua publicação.

3. Das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo ao Decreto-lei nº 172/91

Para que as suas políticas educativas pudessem ser postas em prática, o Governo chefiado pelo Professor Cavaco Silva criou, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em Março do mesmo ano. Como já afirmámos, foi encomendado a um grupo de docentes da Universidade do Minho, coordenado pelo Professor João Formosinho, um estudo de um modelo de administração das escolas. É sobre esta proposta global de Reforma do sistema educativo que nos iremos debruçar de seguida.

De acordo com o Relatório Final da Comissão (1988: 14),

“dois vectores orientaram a concepção do projecto de reforma: por um lado, a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes; por outro, a indução de novas problemáticas, novos conteúdos e novas formas de funcionamento que possam gerar uma atitude sistemática de dinâmica criativa.”

Assim, e atendendo sempre à pessoalidade dos educandos a equipa determinou alguns princípios orientadores da Reforma, a saber:

- A Educação Para a Liberdade e a Autonomia
- A Educação Para a Democracia
- A Educação Para o Desenvolvimento
- A Educação Para a Solidariedade
- A Educação Para a Mudança.

Todos estes princípios procuram enformar o nosso sistema educativo de atitudes que permitam e sejam facilitadoras de dinamismo e criatividade.

No que respeita ao nosso estudo, quedamo-nos pela análise das propostas da Comissão relativas à gestão dos estabelecimentos de ensino²⁵, para de seguida verificarmos quais as suas consequências ao nível legislativo. Na esteira de Formosinho, (2005: 39,40), permitimo-nos também realçar a dimensão comunitária da escola para além do centralismo burocrático, relevando as suas características de contacto directo e prolongado entre educadores e educandos duma determinada comunidade. Referenciamos ainda mais dois conceitos que estiveram em torno da problemática da administração e gestão das escolas e que, por consequência, não foram deixados de parte pela CRSE, são eles o conceito de clarificação e o de projecto educativo. No que respeita a este último, Figueiredo (1993: 302,303) socorre-se da definição de Costa (1991: 23) para o clarificar e entendê-lo

“como o «documento de carácter pedagógico» que elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Por outro lado, quando a autora se refere à clarificação, menciona as “duas dimensões da administração: a direcção e a gestão que se mostrou também como um importante conceito operativo na abordagem desta questão.” (Figueiredo, 1993: 302).

Nesta conformidade, propõe a Comissão que o órgão de direcção das escolas básicas e secundárias seja o Conselho de Direcção, órgão colegial e de gestão geral da escola, composto por professores ou educadores, pais e representantes do pessoal não docente e da autarquia, não sendo a percentagem de elementos docentes superior a 50%. Assegura-se ainda, que a escolha dos elementos docentes seja feita por eleições, organizados em lista própria para o efeito. Cada mandato deste órgão terá, de acordo com a Proposta, a duração de três anos. Na escola básica o número de membros do Conselho de Direcção poderá variar entre 10 e 16. Compete aos membros deste órgão e sob proposta da Comissão de Gestão, nomear os Coordenadores de Orientação Educativa, orientadores educativos de turma e os responsáveis por outros órgãos de gestão pedagógica previstos

²⁵ Segundo Figueiredo (1993: 302), “Este foi, talvez, o subsistema educativo que em termos de aprofundamento teórico registou um progresso mais [a]centuado, nomeadamente através dos estudos realizados no âmbito da CRSE, estimulados, também, pelo debate e polémica que se desenvolveram em torno da questão da administração educativa.”

nos respectivos regulamentos internos. Para além deste órgão, existirá ainda a Comissão de Gestão composta pelo Presidente e o Vice-presidente os quais serão simultaneamente Presidente e Vice-Presidente do Conselho de Direcção.

Surgem, pois, (e como foi já referido), dois órgãos de administração e a consequente separação entre a direcção e a gestão da escola.

De acordo com as palavras dos seus protagonistas (Lima, 1998: 54):

“Cada escola será dotada de um órgão de direcção próprio, o «conselho de direcção» presidido por um docente, com competências próprias” [...].

Como órgão geral de gestão é proposta uma «comissão de gestão», com mandato coincidente com o do conselho de direcção e subordinada às orientações deste, [...]”

Ainda seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, interessou aos elementos da Comissão “um alargamento das atribuições e consequente reforço das competências das escolas quer nas áreas pedagógicas quer nas administrativas (CRSE, 1988: 160), dotando as escolas de «órgãos de direcção democrática próprios”. Esta transferência de poderes para o *interior* da escola é legitimada através da participação de pais/encarregados de educação, responsáveis autárquicos e representantes comunitários no órgão de direcção proposto - o conselho de direcção”. (Lima, 1988: 54).

As propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo serviram como ponto de partida para algumas das alterações subsequentes no âmbito do regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias, surgindo assim o Decreto-lei nº 172/91, de 10/5, o qual define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário²⁶. Num retrocesso face a toda a legislação e à prática instituída após o 25 de Abril, a administração e gestão ficam entregues a um órgão unipessoal, “o director executivo”, o qual seria designado através de concurso pelo conselho da área escolar ou de escola (Delgado & Martins, 2001: 25).

²⁶ Servimo-nos novamente de Figueiredo (1993: 312), para nos ajudar a esclarecer a ideia de que de facto, as propostas da CRSE se constituíram tão somente como base de trabalho do normativo aludido e dadas as alterações que foram introduzidas, por exemplo pelo Conselho Nacional de Educação: “Na sua versão definitiva, o decreto-lei continuou a privilegiar a fórmula «direcção, administração e gestão», embora tenha integrado parcialmente a proposta do CNE relativa ao órgão de direcção ao consagrar a designação de Conselho de Escola, neste caso só para as escolas do 2º e 3º ciclo do EB e do ES, designando o das do pré-escolar e do 1º ciclo por Conselho de Área Escolar. Nos órgãos de direcção foi ainda incluído o Conselho Administrativo. O Secretário-geral passou a designar-se por Director-Executivo. Foram atendidas várias recomendações do CNE. Assim, o Presidente do CE é eleito entre os membros docentes desse conselho; ao CE de escola compete não apenas eleger, mas também destituir o Director Executivo, ponto em que o projecto de diploma era omissivo. [...]”

Compete ao Director Executivo (coadjuvado por “adjuntos” em número a determinar de acordo com o número de alunos) gerir cultural, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonialmente a escola, cabendo-lhe, ainda, conciliar as políticas educativas nacionais com as orientações do conselho de escola. Contudo, a representação da Escola estava entregue ao Presidente do Conselho de Escola. Este era um órgão de direcção colegial onde participavam diversos actores escolares e ainda representantes do meio onde a escola se insere (Teixeira, 1995: 55). Assim, e ainda segundo esta autora, a grande novidade deste modelo reside na diferença estabelecida entre os órgãos de direcção e os de gestão.

Seguindo ainda esta autora, verificam-se algumas diferenças na composição e designação dos órgãos de administração das escolas (Teixeira, 1995: 57), que passaremos a resumir no quadro que infra se apresenta:

Quadro nº 2: Composição dos órgãos de administração das escolas

CRSE	Decreto-lei nº 172/91
Funções do Conselho Administrativo – Entregues ao órgão de gestão	Mantém legislação deste órgão
Órgão de gestão colegial	Órgão central gestão – unipessoal
Órgão de Direcção – conselho de direcção	Órgão de Direcção -Conselho de Escola/ Área Escolar
Conselho Pedagógico – sem os representantes de pais e alunos mas com a hipótese de serem integrados “pedagogos/especialistas”	Conselho Pedagógico integra representantes dos pais e encarregados de educação, alunos do 3º Ciclo e secundário
Orientador Educativo de Turma Coordenador de Orientação educativa – funções mais enriquecidas	Director de Turma e Coordenador de Director de Turma – não altera as suas funções.
Funções do Órgão Direcção: – Representação da escola - Autorização de transferências de verbas - Aprovação de regulamentos outros órgãos - Eleição da Comissão de Gestão pelo Conselho de Direcção - Poder entregue ao Conselho de Direcção	- Escola representada pelo Director - Sem atribuições no campo económico - Funções entregues a outros órgãos - Livre escolha e destituição do Director -Poder entregue ao Director

Adaptado de Teixeira (1995).

Este Decreto-Lei foi implementado nos anos lectivos de 1992/93 e 1993/94 a título experimental em quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares (Delgado & Martins, 1992: 26) e teve o terminus no ano lectivo de 1997/98.

Em jeito de conclusão da análise que fizemos sobre o normativo, permitimo-nos trazer à colação algumas das questões levantadas por Diogo (1998: 6) pela sua pertinência,

actualidade e ainda por sintetizarem de alguma forma as preocupações de então, no nosso entender actuais, sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino. Assim, salientamos

“o estabelecimento de uma separação entre Direcção (participação da comunidade educativa) e gestão (eficácia), com a consequente criação de dois órgãos diferentes”; “a natureza do órgão de gestão: unipessoal ou colectivo?”; “o perfil do gestor: profissional ou não?” e ainda “a articulação entre o órgão de direcção e o órgão de gestão”.

Por último, e como referem Formosinho & Machado (2005: 123), este Decreto-Lei pretendeu

“de uma forma inovadora, alargar o ordenamento do «novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas» a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino. A importância deste diploma advém-lhe ainda da sua *concepção pluridimensional* de escola, que, coerentemente, com a Lei de Bases do Sistema Educativo se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas [...]”.

E continuando com a linha seguida pelos dois autores apontados

“Se os princípios apontavam para a coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo, já a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos (Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico), onde não ficou muito clara a distinção entre funções políticas e técnicas e a questão da representação institucional da escola, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo chamado modelo da “gestão democrática” (Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro)”. (Formosinho & Machado, 2005: 123).

A implementação deste “novo regime” foi objecto de avaliação por parte do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). De acordo com as conclusões deste e que visavam a implementação de uma nova política para a administração dos estabelecimentos de ensino propõe-se “uma ampla mobilização de todos os actores interessados internos e externos à escola” (CAA, 1996, citado por Formosinho e Machado, 2003: 126), bem como o facto de que se iria procurar (de acordo com a mesma fonte) atingir

“o duplo objectivo de adequar a direcção e gestão das escolas ao contexto em que se inserem e de nelas centrar o processo de inovação e mudança, sem esquecer que deve ser a partir das suas práticas que “se pode analisar e avaliar a congruência e a funcionalidade de qualquer modelo de direcção e gestão.”

4. O Decreto-Lei nº 115-A/98

O Programa do XIII Governo Constitucional, chefiado pelo Engenheiro Guterres e tendo como Ministro da Educação o Dr. Marçal Grilo, no que respeita à educação defende que

“h) entender a gestão da educação como uma questão da sociedade envolvendo todos os parceiros sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas a diversidades de situações, valorizando a inovação ao nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais” (Programa do XII Governo Constitucional, 1995).

Após os estudos de Barroso, surge o Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6 e enquanto o Decreto-lei nº 115-A/98 se encontra na forja. Sem entrarmos pelos caminhos das práticas e se nos detivermos apenas pelo campo das intenções, poderemos afirmar que este normativo vem ao encontro do que preconizava o Governo no seu programa. Nesta conformidade e atendendo ao explicitado no seu Preâmbulo, é sua intenção devolver “à escola a centralidade das políticas educativas”, realçando a necessidade de considerar todas as dimensões da escola, e almeja maior autonomia e consequente melhoria do serviço público.²⁷ Assim, iremos analisar a forma de organização da escola ao nível da gestão consagrada no diploma em apreço. De acordo com o estipulado no seu Capítulo II–Órgãos– a Assembleia é o órgão colegial responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola, e é, ainda, o órgão de participação e de representação da comunidade educativa. As suas competências situam-se no âmbito da administração das escolas/agrupamentos. Contudo alguns autores (Costa, 2006: 83), opinam no sentido deste ser um

²⁷ Não obstante todas as tentativas, também o governo de António Guterres não escapou à tentação legislativa com princípios dúbios e uma vez mais centralizadores, facto relevado e criticado por Lima (2004). Daí que a publicação do Decreto-lei nº 115-A/98, e apesar do seu discurso e esforço de transparência, de competência, de autonomia venha a privilegiar também a lógica do Agrupamento Vertical. Não surpreende, pois, que o autor apresente com grande ênfase, as críticas e as contradições do Normativo já citado, as quais, uma vez mais, equacionam a questão da dicotomia – iniciativa das escolas/protagonismo da administração central. No mesmo texto debate-se o autor com o significado prático da “autonomia “das escolas que se reduz, no seu entender, a aspectos técnicos processuais de “execução e não de decisão”, referindo-se ainda aos contratos de autonomia, como meros contratos com conotações empresariais, mencionando-se ainda, a sua inexistência ao nível nacional e no ano de elaboração da publicação. Contudo esta realidade continua praticamente igual. Apesar de terem decorrido cerca de quatro anos após a sua elaboração e nove anos sobre a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, apenas a chamada “Escola da Ponte”, conseguiu assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação em 14 de Fevereiro de 2005, facto que não deixa de ser surpreendente por esta escola se basear num modelo organizacional que sai fora do imposto pela estrutura central do Ministério da Educação.

“órgão um pouco ambíguo e em algumas escolas trata-se mesmo de um órgão figurativo, que existe para cumprir uma formalidade legal ou para legitimar algumas decisões tomadas pela Direcção Executiva/Conselho Executivo”.

No que respeita à gestão, ela encontra-se entregue à Direcção Executiva que se reveste de dois modelos-Conselho Executivo (órgão colegial) ou Director (órgão unipessoal), sendo por definição o órgão de direcção e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, deixando-se à escola a possibilidade de escolha entre o Conselho Executivo/Director. Ao contrário do que se preconizava nas propostas anteriores, também a este órgão está acometida a responsabilidade de representação institucional da escola.

Ainda de acordo com Costa (2006: 83), o Conselho Executivo ou o Director “vê os seus poderes um pouco alargados”, já que, para além de elaborar o Plano Anual de Actividades, de nomear os directores de turma e de definir o regime de funcionamento do estabelecimento de ensino, também exerce o poder disciplinar sobre o corpo docente e discente, por exemplo.

Retomando a questão do tipo de órgão preconizado, como se atesta pelo quadro 3, apenas um número muito reduzido de estabelecimentos de ensino optou pela figura do Director, talvez por não ter decorrido tempo suficiente sobre a figura pouco simpática do director/reitor, existente no período do Estado Novo.

Quadro 3: Regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Situação em 1/9/99 – Continente					
Escolas e Agrupamentos		Órgãos de Gestão		Instrumentos de Autonomia	
Escola Básica 1º ciclo	65	Comissão Instaladora	29	Projecto Educativo	359
Escola Básica 1º ciclo	50	Comissão Executiva Instaladora Eleita = 154 Nomeada = 1	155	Plano actividades	309
Escola Básica Integrada	35	Comissão Provisória	165	Regulamento Interno	1159
Escola Básica 2º e 3º Ciclos	535	Director	11	TOTAIS	1827
Escola Secundária	379	Conselho Executivo	991		
Agrupamentos Verticais 133	133	TOTAIS	1351		
Agrupamentos Horizontais 154	287				
TOTAIS	1351				

Adaptado de Delgado & Martins, 2001.

Da análise imediata do quadro apresentado, poder-se-á retirar uma conclusão lógica que se prende com a existência de apenas 0,8% de escolas com Director, contra 73% de escolas com Conselho Executivo. Infere-se, ainda, a nítida preferência dentro das escolas pelo modelo de órgãos de gestão colegiais, em detrimento da opção uninominal.

Assim, o Conselho Executivo é um órgão colegial constituído por um Presidente e dois Vice-Presidentes. Analisando as competências atribuídas ao seu presidente, conclui-se que as mesmas se distribuem por áreas bastante diferentes e que vão desde a gestão de equipamentos e espaços até ao exercício do poder disciplinar sobre o pessoal docente e não docente. Contudo anos de prática (e de alguma reflexão sobre o assunto) neste domínio, permitem-nos concluir que as funções do Presidente do Conselho Executivo não se encerram no normativo legal, aliás elas passam, no nosso ponto de vista, também pelo discriminado no Dec. Lei nº 172/91, de 10/5 cabendo-lhe ainda conciliar as políticas educativas nacionais com as orientações do conselho de escola, neste caso da Assembleia de Escola. E vão também ao encontro das questões enunciadas por João Barroso (1999: 131,132) quando caracteriza “os modos e processos de gestão das escolas secundárias” como organizações profissionais /serviço de estado, ou mais ainda, quando estabelece um paralelismo entre os processos “de designação do responsável máximo pela gestão da escola, pondo em oposição as diversas formas existentes em Portugal em diferentes alturas.

Daqui se infere que, na opinião deste autor e que corroboramos, existe uma

“tensão constante entre duas concepções sobre o papel e funções do chefe de estabelecimento de ensino:

- Nuns casos ele é visto fundamentalmente como o representante dos professores e um líder profissional;
 - Noutros casos, ele é visto mais como um delegado do governo e um director administrativo”
- (Barroso, 1999: 131,132).

6. Os diferentes programas de governo e os modelos de gestão escolar propostos no Portugal democrático-Análise comparativa

Nos pontos anteriores procedemos à análise das medidas e das reformas levadas a cabo pelos diferentes governos, constituindo-se muitas delas verdadeiras bússolas orientadoras do dia-a-dia da gestão dos estabelecimentos de ensino.

O que agora nos propomos fazer respeita à pesquisa dos documentos-guia da acção governativa no sentido de confirmar ou infirmar a presença, a preocupação e vontade políticas de as realizar. Isto é, até que ponto as reformas levadas a cabo estiveram ou estão presentes explícita ou implicitamente nos Programas dos Governos de 1974 a 2006, ou se eventualmente foram irrompendo como forma de responder a desafios e problemas que foram surgindo durante o tempo de vigência dos governos.

Para tal relevam a definição da política geral ao nível da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, bem como as medidas enunciadas nos mesmos e que se referem ao tema do nosso estudo, ou bem ainda os princípios orientadores e/ou objectivos, medidas a curto prazo patentes nos mesmos.

Através da análise documental realizada que se encontra resumida numa grelha (Anexo nº1), composta por quatro categorias, a saber identificação do governo e sua duração; identificação do primeiro-ministro (e consequentemente a identificação das forças partidárias no Governo); identificação do ministério e do ministro da educação e por último, as políticas de administração/gestão dos estabelecimentos de ensino enunciadas poderemos inferir de que forma os diferentes governos assumem e defendem medidas específicas concernentes ao objecto de estudo do nosso trabalho.

Nesta conformidade permitimo-nos distinguir fases diferentes da acção governativa que correspondem também a diferentes épocas da nossa história democrática.

Da análise da grelha (anexo nº1), verificamos que entre 1974 e 1976 existiram seis governos provisórios, com a duração média de quatro meses cada, sendo que um governo teve a duração de um mês e o mais longo de dez meses. Durante a vigência destes governos foram Primeiros-ministros Adelino Palma Carlos (1 vez), Vasco Gonçalves (4 vezes) e Pinheiro de Azevedo (1 vez). Ainda no decurso destes dois anos (aproximadamente) o Ministério da Educação nunca se constitui como um organismo singular, no sentido em que esteve sempre acoplado à Cultura ou à Investigação Científica e teve à sua frente cinco ministros diferentes.

Retomando algumas ideias já explicitadas no ponto dois deste capítulo, os anos de 1974/76 ficaram caracterizados pela turbulência, instabilidade política, como se viu pela sucessão de governos provisórios, de ministros e de finalidades políticas. No entender de Stoer (1986: 156,157), estes contextos são resultado de um

“movimento não coordenado mas revolucionariamente auto-consciente e votado a criar e desenvolver uma nova concepção para a educação, baseada na necessidade de a comunidade local se “re-identificar”, se “re-descobrir” a si mesma, no esforço de superar as diferenças de escolarização entre o campo e a cidade e na luta contra a divisão intelectual/manual do trabalho, resultante em parte das diferentes formas e conteúdos da escolarização. O primeiro destes elementos era a gestão democrática da escola [...]”.

Assim, não parece estranha a presença desta preocupação no programa do I Governo Provisório através das preocupações com a participação de todos os intervenientes da escola na reforma educativa e contrariando os procedimentos atinentes ao Estado Novo, bem como as referências contidas nos III e VI Governos Provisórios e que se referem à implementação das estruturas democráticas de gestão escolar. Concluindo e servindo-nos novamente de Stoer (1986: 127), este foi um período de “deslocação” do poder do Ministério para as escolas, para os professores progressistas e para o corpo estudantil.”

No período subsequente, de 1976-78, assiste-se à chamada “normalização da política educativa” e novamente o ministro Cardia propõe no seu programa a “Preparação de Legislação sobre a gestão democrática das escolas, pondo termo ao caos existente”.

Daqui para a frente o discurso programático divide-se entre a inexistência de referências explícitas a medidas concretas sobre esta matéria e os indícios de que iriam ser feitas reformas gerais (Lei de Bases ou Estatuto da Carreira Docente, por exemplo). Mas os primeiros governos constitucionais também sofreram de alguma instabilidade, pelo que apenas no segundo governo presidido por Pinto Balsemão (1981-1983) se retoma explicitamente a questão das estruturas de gestão dos estabelecimentos de ensino.

No Governo seguinte, presidido por Mário Soares, pela primeira vez é assumido como medida a implementação de um projecto de criação de uma carreira de administração e organização escolar que teria de ser adequada às necessidades da altura e às vindouras, mantendo-se, contudo, a vontade de consolidação da gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias.

Cavaco Silva dirigiu três governos constitucionais e iniciou um novo ciclo com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que vigora até hoje²⁸, e a nomeação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, quer ainda pela aprovação do Decreto-Lei nº 172/91, conhecido como “Novo Modelo de Gestão”. Contudo, e analisados os três programas governamentais, apenas são mencionadas reformas gerais e globais onde não

²⁸ Apesar de ter feito vinte anos de promulgação em Outubro de 2006, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14/10), sofreu ao longo dos mesmos, duas alterações, a saber: a primeira das Leis nº 115/97 datada de 19 de Setembro, altera os artigos 12º, 13º, 31º e 33º da mesma; a segunda Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, altera os artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º da LBSE.

são explicitadas ou pormenorizadas as medidas atinentes ao nosso estudo, mas que estão de acordo com o espírito da época e que apelava às reformas educativas de índole global.

Apenas no segundo governo de António Guterres (1999-2002), voltamos a encontrar a referência à consolidação de novas formas de administração e gestão das escolas, o que se compreende se atendermos à publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 – regime autonomia, administração e gestão das escolas que configurava alterações profundas ao modelo anterior, introduzindo a possibilidade de o órgão de gestão ser unipessoal e não colegial como vinha acontecendo desde o 25 de Abril, não deixando todavia dúvidas de que seria um professor a desempenhá-lo.

Nos governos subsequentes, comandados quer por Durão Barroso, quer por Santana Lopes, é feita a mesma referência à modernização e profissionalização da gestão das escolas e ainda ao prestígio da figura do Director de Escola, introduzindo-se em simultâneo a possibilidade deste não ser um docente.

Eis-nos então chegados ao governo actual onde claramente é assumido que a gestão executiva deve estar a cargo de profissionais da educação, acompanhada por uma política de maior responsabilização e de avaliação.

Apresentámos resumidamente as opções constantes dos programas governamentais tentando confrontá-las com as medidas que, de facto, foram consumadas. Quanto ao momento actual de governação iremos deter-nos com maior precisão nas suas propostas para a gestão dos estabelecimentos de ensino não superior no ponto seguinte.

6. A situação actual

Numa entrevista concedida ao Jornal “Acção Socialista”, em 27/9/06, a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues define assim as suas relações com os órgãos de gestão das escolas (conselhos executivos):

“Acredito que o sucesso dos nossos objectivos de melhorar a qualificação dos portugueses passa por fazer da escola pública o centro da política educativa e encontrar os parceiros para a concretização dessa política, designadamente os conselhos executivos, que são as pessoas que quotidianamente, com muitas dificuldades, são responsáveis pela organização das escolas. O que fazemos é valorizar o papel dos conselhos executivos no interior das escolas e reconhecer o papel insubstituível que um bom conselho executivo tem na boa organização da escola e no êxito da política educativa.”

As propostas do Ministério da Educação relativas ao Novo Estatuto da Carreira Docente geraram durante alguns meses momentos de tensão iminente, de movimentação e de inquietude no seio do corpo docente. O que nos importa, no âmbito deste estudo, são as propostas nele contidas concernentes à gestão dos estabelecimentos de ensino não superior. A avaliar pelas palavras da Ministra da Educação e tendo em mente as políticas governamentais constantes do programa deste governo já previamente enunciadas, os órgãos de gestão afiguram-se como elementos privilegiados pelo Ministério. O que iremos analisar de seguida é de que maneira se configura a sua presença nas escolas neste novo estatuto, o tipo (s) de órgãos, enfim o conteúdo do mesmo relativo à gestão das escolas. Por contraste e não perdendo de vista que “A administração de uma escola é essencialmente a administração de pessoas que interagem com pessoas em direcção a objectivos.” (Formosinho & Machado, 2005: 137), apresentaremos ainda as propostas da oposição ao governo, bem como a perspectiva sindical sobre todas estas questões, mantendo uma perspectiva crítica e pessoal que nos advém de quase uma década como elemento permanente no órgão de gestão de escola e de agrupamento de escolas.

6.1. As propostas governamentais-novo estatuto da carreira docente/ propostas da oposição

A primeira versão da proposta de alteração ao Regime Legal da Carreira Docente da Educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, datada de Maio de 2006, determina nos pontos 1 e 2 do artigo 34º, respectivamente que:

“A carreira de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui, nos termos da lei geral um corpo especial, que enquadra o conjunto de profissionais detentores de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático, após aprovação prévia em prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências.” “A carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de professor e professor titular, às quais correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito, grau de responsabilidade e nível remuneratório.”

Deixando-se antever, desde logo, que determinadas funções estarão acometidas apenas aos professores titulares. Por outro lado, esta afirmação aparece confirmada quer na alínea j) do ponto 2, do artigo 36º onde se definem os deveres gerais dos docentes, “Participar nas actividades de administração e gestão das escolas [...]”, bem como no

conteúdo da alínea c) do ponto 4, do mesmo artigo onde se refere que o “Exercício dos cargos de direcção executiva da escola” está exclusivamente atribuído ao professor titular.

No mesmo documento, aparece proposta a alteração do artigo 19º do Decreto-Lei nº 115-A/98, passando o mesmo a ter a redacção que se apresenta no seu ponto 3 – “Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes com a categoria de professor titular e qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar, [...]”.

Prevendo-se ainda que estas alterações produzam efeitos apenas no processo eleitoral que vier a acontecer para a direcção executiva, decorrido o prazo de dois anos a contar da entrada em vigor do diploma que agora se analisa. Mantendo a mesma linha do Regime de Autonomia das Escolas, reconhece-se ainda o direito a um suplemento remuneratório pelo exercício efectivo de funções nos órgãos de administração e gestão (artigo 60º).

Da análise do documento apresentado, cumpre realçar alguns aspectos concorrentes para o nosso estudo, a saber: a tutela parece reconhecer alguma importância ao desempenho dos cargos de gestão das escolas uma vez que, não só os candidatos a Presidentes ou a Directores têm que ser professores titulares, isto é, têm que ser professores do quadro de escola de nomeação definitiva, com pelo menos dezoito anos de serviço, como também e, no nosso ponto de vista ainda mais importante, têm que estar devidamente qualificados para o desempenho da função de Presidente do Conselho Executivo ou de Director. Parece-nos, pois, que se poderá interpretar a imposição destas exigências como um caminhar tendencial para a gestão profissional, entregue aos docentes mais habilitados e de acordo com o que está patente no programa do governo já por nós explicitado. Por outro lado, mantém-se o disposto no Decreto-Lei nº 115-A/98, deixando a escolha entre a figura do Presidente e a do Director deambular entre um órgão unipessoal e um órgão de gestão colegial. Não são conhecidas propostas de alterações ao regime de recrutamento para os órgãos de gestão.

Em Setembro de 2006, o Ministério da Educação tornou pública uma segunda proposta de alteração ao Regime Legal da Carreira Docente da Educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que iniciou nova ronda de negociações sindicais. Contudo e após apurada análise deste segundo documento, conclui-se que não contempla algumas das

alterações contidas na primeira versão. Clarificando, desaparece o conteúdo da alínea c) do ponto 4, do mesmo artigo onde se referia que o “Exercício dos cargos de direcção executiva da escola” está exclusivamente atribuído ao professor titular. Curiosamente verifica-se um hiato na ordenação das alíneas desse mesmo artigo, uma vez que elas saltam da “b)”, para a “d)”, não conseguimos contudo perscrutar se se trata de um lapso ou se na realidade ela foi abolida. Por último, em diversos artigos de diferentes conteúdos, constatamos que se referencia o órgão de gestão, sendo até explanadas algumas das suas funções, por exemplo, ao nível da avaliação de professores, todavia todas as outras menções estão omissas nesta nova versão.

Foram ainda apresentadas às Associações Sindicais e no decorrer do mês de Outubro mais duas propostas que mantêm o mesmo “silêncio” relativo à matéria com que nos ocupamos, nem uma referência aos órgãos de gestão das escolas.

Não pudemos deixar de nos questionar quanto a esta, pelo menos aparente, mudança de cenários, permitindo-nos averbar algumas pequenas interrogações pessoais sobre tal mudança:

- Talvez se queira manter inalterado o conteúdo do regime de autonomia administração e gestão das escolas sobre esta matéria;
- Ou talvez se pretenda regulamentar em particular esta parte da legislação avançando com propostas diferentes as quais poderão carecer de estudo e negociação diferenciada;
- Ou por outro lado, provavelmente o Ministério da Educação terá deixado cair a exigência de o cargo de presidente do conselho executivo ou de director ser entregue apenas a professores titulares por ter previamente percebido que só muito dificilmente teria quem quisesse dirigir as escolas públicas;
- Ou quiçá a matéria com que nos ocupamos não encerra suficiente polémica para ser objecto de diferentes propostas e de negociação sindical e até por ser entendimento da tutela que a gestão das escolas respeita em primeiro lugar às próprias e elegendo como interlocutores privilegiados os Conselhos Executivos.

O tempo dirá se alguma destas questões encontra ou não resposta ou se, pelo contrário, traz novos “ventos de mudança”.

Verificámos a perspectiva governamental sobre esta questão. Cumpre-nos registar agora o que defendem os partidos na oposição no momento presente no nosso País.

O grupo parlamentar do Partido Social-Democrata apresentou à Assembleia da República um projecto de Lei intitulado “Regime de gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Sobre o objecto deste trabalho defende este Partido que “é imperioso adoptar-se a gestão profissional das escolas”, justificando-se porque entende que

“Um dos primordiais obstáculos à qualificação do nosso sistema de educação tem passado pelo seu carácter rígido e conservador, pouco adaptável às mudanças sociais. Na verdade, a evolução frenética das nossas vivências impele-nos a uma crescente especialização de todas as actividades profissionais”.

Como ainda defende que “A gestão eficiente de uma escola é uma tarefa de grande responsabilidade e complexidade que impõe um elevado nível de preparação e aptidão.” Poder-se-á deduzir destas afirmações que:

1. O PSD tende a identificar os modelos de gestão das escolas que vigoraram e vigoram como os principais obstáculos à mudança na educação;
2. Por outro lado, defende a profissionalização da gestão das escolas com profissionais que não sejam professores e que sejam altamente preparados.

Nesta mesma proposta advoga-se a instituição de três órgãos escolares

“Assembleia com competência na definição das grandes linhas orientadoras da Escola e cuja composição assume um princípio de representatividade [...]; o Conselho Pedagógico, com competência em matérias de coordenação e orientação educativa (pedagógica e didáctica) [...]; e por último, o Director, com a responsabilidade da gestão quotidiana e cujo titular deverá ser seleccionado pela Assembleia de Escola através de um processo público, de acordo com critérios de mérito individual e de aptidão específica para a função”.

Para levar a efeito esta empreitada será designada uma comissão de três dos seus membros que será o júri do processo de selecção do director, contudo essa comissão terá que integrar um representante dos pais e encarregados de educação, que será presidente, um representante dos docentes e um representante da autarquia. Cabe ainda a este órgão posterior ratificação da deliberação da comissão.

Preconiza-se ainda a extinção do actual Conselho Administrativo uma vez que as suas competências passariam a ser exercidas pelo Director e pela Assembleia.

No que respeita ao “tipo” de Director, ele poderá ser um docente ou “uma personalidade de mérito reconhecido”, relevando para a sua escolha as suas qualificações e não as categorias profissionais.

Esta proposta do grupo parlamentar do PSD retoma alguns dos aspectos contidos nos dois Programas dos XV e XVI Governos Constitucionais a saber: a defesa do Director como figura de topo da gestão escolar e ainda a profissionalização da mesma, bem como a não obrigatoriedade deste gestor ser um docente. Ainda nesta linha, reconhece-se neste documento a grande valorização do papel dos pais e encarregados de educação que para além de passarem a ser maioritários na constituição da Assembleia também presidiriam à Comissão que escolheria o Director (entre outros), à semelhança do que vem acontecendo noutros países europeus, como de resto iremos analisar²⁹. Do ponto de vista pessoal, não conseguimos entender como são exigidos o mérito, aptidão e qualificações específicas para o desempenho da função do Director, omitindo qualquer referência, por exemplo, às qualificações dos membros da Assembleia os quais passariam a ter competências que até agora pertenciam ao Conselho Administrativo, para além da selecção do Director.

Aceitando como nossa a opinião de João Formosinho (2005: 46), de que a missão da escola é

“Uma missão tão global e holística, tão imbricada com a vida das famílias e das comunidades, não pode ser deixada apenas à lógica burocrática, ao zelo administrativo de professores conceptualizados como meros funcionários públicos, cumpridores de normas centrais. Exige o empenhamento dos professores conceptualizados como profissionais do desenvolvimento humano e como agentes comunitários; [...]”,

gostaríamos pois, de referir que não se distingue nesta Proposta o carácter que muitos defendem da singularidade da organização escolar³⁰. Para Azevedo (2003:

²⁹ A proposta de constituição dos diferentes órgãos de gestão das escolas do PSD traz à colação uma discussão levantada pela OCDE (1992: 151), sobre as questões das exigências de formação para o pessoal de direcção das escolas e que consta do seguinte: “as exigências práticas da formação do pessoal de direcção levantam hoje um número de questões. Quem deve ser incluído nessa categoria? Os directores de escola, os reitores de liceu, os directores adjuntos, as autoridades locais e os conselheiros ou administradores da circunscrição escolar devem receber a mesma formação? Qual deve ser a participação das entidades patronais, das universidades, do pessoal docente e administrativo? Qual deve ser a duração desta formação? As teorias e investigação podem contribuir para a formação dos directores de escola e ajudá-los no exercício das suas funções?”

³⁰ A este propósito reveja-se a opinião de diversos autores Alves (1995: 10) “Quando dizemos que a escola é uma “organização específica”, distinta das demais organizações, queremos significar que a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos; [...]”; Nóvoa (1995) “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do

17,18), “as escolas são organizações muito diferentes de todas as outras organizações sociais, agindo como “sistemas sociais abertos no meio em que estão inseridas”. São instituições muito peculiares, com inúmeras missões definidas [...], repletas de normas preestabelecidas (cada escola já é antes de o ser), experimentando um permanente conflito de interesses entre pais, professores, alunos autarquias, empresas, etc., funcionando, por isso, sempre em equilíbrio instável e em negociação contínua.” E uma vez que nela se explicita que qualquer personalidade de mérito reconhecido, (não entendendo nós qual o alcance total desta caracterização), poderá levar a cabo a sua gestão.³¹

Não queremos ainda deixar de evidenciar que esta proposta (a ser aceite, evidentemente), deitaria por terra a participação directa de toda a comunidade educativa na escolha e selecção do seu Director uma vez que terminaria o sistema eleitoral vigente.

Os representantes do Ministério da Educação mantiveram (no decorrer da elaboração desta dissertação), um conjunto alargado de negociações com as organizações sindicais. Em consequência das mesmas, surgiram oito propostas que simultaneamente foram sendo disponibilizadas para consulta e informação do público interessado. O resultado de todo este trabalho traduziu-se na recente publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário³². O objecto de estudo do nosso trabalho (bem como o desempenho das nossas funções profissionais), compromete-nos com a obrigação de lermos todas as oito versões propostas pelo Ministério da Educação (para além das propostas sindicais como daremos conta no ponto seguinte), bem como a versão final do mesmo, já publicada. Todavia, constatamos que nada de substancial aparece mencionado no que respeita aos órgãos de gestão, particularmente ao perfil, tipo, composição, habilitações para o seu desempenho, formas de

humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta; Costa (1996: 31), Afonso (2000: 204), para além de Azevedo (2003: 11) os quais defendem a natureza específica da escola como organização distinta das outras organizações.

³¹ Reportando-se à administração dos liceus no início do século XX, Barroso (2005), citado por Nóvoa, Barroso & Ó, 2003: 53, põe em evidência esta mesma problemática para aquela época, bem como ao longo do tempo: “As modalidades de escolha de reitor ilustram posições distintas sobre o papel e as funções de um director de escola: eleição ou nomeação; professor ou «estranho» ao corpo docente, indivíduo ou órgão colegial, escolha «interna» à escola ou participação das famílias e da comunidade, etc. Podemos dizer que a evolução do modelo de gestão escolar, em Portugal, tem oscilado ao longo de dois eixos: entre uma concepção burocrática que mobiliza uma racionalidade administrativa, e uma concepção corporativa, que valoriza a satisfação dos interesses profissionais; entre uma dimensão prática, centrada no trabalho docente e pedagógico, e uma dimensão axiológica baseada nos fins e valores educativos. [...] o reitor como delegado do Governo ou o reitor como representante dos professores.”

³² Publicado através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19/1/07, entrando em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

recrutamento...Realçamos que no Decreto-Lei nº 15/2007, se mantém a designação de “presidente do conselho executivo ou o director da escola, direcção executiva” bem como se explicitam as suas competências ao nível da avaliação de professores³³, de justificação de faltas entre outras, sendo no entanto, revogado o artigo que atribui uma gratificação suplementar aos elementos dos órgãos de gestão.³⁴

Sem querer parecer demasiado pretensiosos, não gostaríamos de concluir esta parte do nosso estudo, sem deixar de referir que no decorrer da sua elaboração e em cumprimento das nossas obrigações profissionais³⁵ tivemos oportunidade de reunir com a representante máxima do Ministério da Educação. Numa dessas ocasiões, e dada a abertura da mesma, tivemos oportunidade de questionar a Ministra da Educação (na presença de outros elementos de órgãos de gestão de outras escolas), sobre o conteúdo das diferentes propostas do seu Ministério no que respeita ao ECD, mormente no que concerne às diferenças e ausências de informação relativas aos órgãos de gestão das escolas. Fomos na altura informados de que haveria legislação específica para os órgãos de gestão e que, por outro lado, estava posta de parte definitivamente a premissa muito inicial, de que apenas poderiam candidatar-se aos mesmos, os professores titulares.³⁶

Pretendeu-se expor neste trabalho maior número possível de propostas sobre a matéria sobre a qual nos debruçamos, e no intuito de manifestar uma visão holística e enriquecedora desta problemática. Consultados os sites dos restantes partidos da oposição com assento na Assembleia da República não encontrámos quaisquer outras propostas / contrapropostas. Sem deixarmos de lado a ideia de uma visão alargada do problema, iremos agora apresentar as propostas sindicais.

³³ Veja-se a título de exemplo a alínea c), do ponto 2, do artº 43º, o ponto 4º do mesmo artigo, a alínea b) do ponto 1 do artº 44º, ou o ponto 3, do artº 102º, entre outros, do normativo citado.

³⁴ A este respeito confronte-se a alínea b), do artº 25º, do Decreto-Lei nº15/07, de 19 de Janeiro.

³⁵ Reunião ocorrida em Aveiro, no dia 22 de Novembro de 2006, no Anfiteatro da Reitoria da Universidade de Aveiro, onde estiveram presentes os representantes do Ministério da Educação: Ministra, Secretário de Estado, Director Regional, Coordenadores Educativos e Presidentes (ou representantes) dos Conselhos Executivos da Direcção Regional de Educação do Centro.

³⁶ Esta posição veio a clarificar-se com a publicação do ECD e uma vez que se confirma a informação prestada. Parece-nos ter havido um recuo (face às propostas iniciais do ME) e até alguma contradição nas resoluções governamentais se atendermos a que para ser coordenador de departamento curricular é condição ser-se professor titular (a este respeito confronte-se a alínea c), do ponto 4º, do artº 35º, do Dec. -Lei nº 15/07, de 19/1). Contudo, tal parece não acontecer com o Presidente do Conselho Executivo. Poderíamos ainda enviar por um outro tipo de interpretação a qual se consubstancia numa antecipação e antevisão, por parte do ME de possíveis problemas de recrutamento para o desempenho de cargos de gestão escolar.

6.2. As contrapropostas sindicais

As Propostas da FENPROF entregues ao Ministério da Educação em Junho de 2006, baseiam-se na assumpção “de um conjunto bem definido de direitos e deveres” dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Ao procedermos à sua análise minuciosa concluímos que:

1. o documento em questão assume a manutenção do actual modelo de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino não superior e uma vez que não alude a qualquer alteração ao mesmo;

2. assume-se ainda como dever dos docentes a participação activa “em todas as dimensões da organização escolar, contribuindo para a vitalização democrática dos espaços de direcção e gestão; mantendo-se a assumpção do que foi enunciado no ponto anterior, isto é, de não proceder a qualquer tipo de alteração neste campo;

3. alude-se também ao tipo de formação especializada e/ou qualificante para o desempenho de outro tipo de funções educativas, pelo que se infere que esta estrutura sindical deixa antever que a função de gestão e administração escolares requer “conhecimentos aprofundados,” por forma a não existirem situações de amadorismo ou segundo as palavras da associação sindical, “improvisações e soluções de recurso” numa perspectiva que poderia deixar antever algum tipo de preocupação quer com os profissionais que desempenham os cargos quer ainda com uma semi-profissionalização no desempenho dos cargos;

4. à semelhança da primeira proposta ministerial, também nesta proposta sindical se reafirma a necessidade de recompensar o exercício de funções em órgãos de administração e gestão através de um suplemento remuneratório. Contudo a organização sindical admite ainda a redução da componente lectiva para os docentes que integrem estes órgãos, não estando esta situação admitida na proposta ministerial.

Apesar das sucessivas propostas e esclarecimentos do Ministério da Educação (num total de nove projectos onde se inclui a versão final do Estatuto da Carreira Docente), as Associações Sindicais continuaram insatisfeitas com as mesmas. Daí que as catorze organizações de professores se tenham juntado³⁷ e tenham voltado a apresentar uma contraproposta comum que nada esclarece também quanto à questão da administração e

³⁷ A Plataforma Sindical constituída pela primeira vez na história do sindicalismo português para efeitos de negociação com a tutela compõe-se pelas seguintes organizações sindicais FENPROF, FNE, FENEI, FEPECI, ASPL, PRÓ-ORDEM, SEPLEU, SIPE, SIPPEB, SNPES, SNPL, SPLIU, SINPROF E USPROF.

gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, podendo inferir-se que quanto à matéria em apreço se manteria o modelo vigente.

Até ao final das negociações sucedeu-se um conjunto vasto de reuniões cujo objectivo se configurava na discussão do Estatuto. Para mantermos uma perspectiva global das rondas de reuniões e dos ajustes havidos entre os representantes do Ministério da Educação e das organizações sindicais procedemos, como já afirmámos, a uma revisão exaustiva não só das propostas da entidade governamental, como também das sindicais. Nesta óptica, analisámos detalhadamente todos os documentos disponibilizados quer pela Plataforma sindical, quer pela FENPROF³⁸, tendo concluído que mantemos as nossas posições iniciais e, uma vez que, sobre o papel, estatuto, direitos, deveres, perfis, dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino nada consta, nem foi (ao que nós saibamos) objecto de qualquer discussão ou negociação.

7. A actualidade europeia. Os modelos de gestão em Espanha, França, na Grã-Bretanha e País de Gales

Esta incursão necessariamente breve, pela realidade europeia configura duas vertentes distintas. Uma prende-se com a nossa formação de base em Línguas, no gosto e curiosidade que sempre tivemos pela diversidade de línguas e culturas diferentes da nossa. A segunda prende-se com o facto de termos a sensação de vivermos num enorme país europeu em alguns aspectos que depois se divide pelas nações constituídas com as suas diferenças e peculiaridades. A questão com que nos debatemos que é fruto dos contextos onde exercemos as nossas tarefas, dos projectos nacionais e internacionais em que participamos bem como das conversas que vamos tendo com os colegas, leva-nos para algumas interrogações sobre as restantes realidades europeias: como são geridas as escolas na vizinha Espanha, em França ou em Inglaterra; que pontos comuns e dissonantes

³⁸ Foram analisados os documentos disponibilizados on line (www.fenprof.pt, Janeiro de 2007), respeitantes: às reuniões havidas entre os representantes do Ministério da Educação e as organizações sindicais datadas de 29/5/06, 30/6/06, 5/7/06, 6/9/06, 20/9/06, 27/9/06; a Carta dirigida à Ministra da Educação pela Plataforma sindical datada de 28/9/06; as sete premissas para uma negociação séria e efectiva, datada de 28/9/06; as contrapropostas da Plataforma datadas de 11/10/06; os esclarecimentos produzidos quer pela FENPROF, quer pela Plataforma Sindical assim intitulados “Inflexibilidade e ausência de propostas do ME confirmam greve dos professores e educadores”, datado de 11/10/06; “Declaração da Plataforma Sindical apresentada em conferência de imprensa”, datada de 20/10/06; “Inflexibilidade negocial do ME é declaração de guerra aos professores”, datada de 27/10/06; “Estatuto Carreira Docente proposto pelo ME é um insulto aos professores e será combatido por eles”, datada de 31/10/06; Protesto por procedimentos incorrectos do ME”, datada de 31/10/06; Declaração para a acta “encerramento do processo negocial do Estatuto da Carreira Docente”, datado de 31/10/06.

poderemos identificar entre estas realidades e a nossa própria; com que constrangimentos e dificuldades se debatem; quais são as tendências das políticas educativas que lhes estão subjacente. Este conjunto de reflexões traduz-se, no nosso trabalho, por procurar investigar, identificar e clarificar as respostas para estas questões que são cada vez mais do domínio do nosso dia-a-dia.

Roberto Carneiro (1997: 21), ao dar-nos conhecimento do “Relatório-síntese final do projecto e seminário conclusivo do Conselho de Europa sobre “Educação, Políticas e Estratégias”, dá-nos conta que, ao nível da educação, da mesma forma que não é possível existirem “duas Europas”, também se reconhece que “A Europa é uma só unidade, independentemente da dificuldade colectiva que experimente na cicatrização das feridas do seu passado político [...] Apesar de indivisível na sua alma reunificada e na sua herança comum, esta pan-europa é, de um modo misterioso, diferenciada e multifacetada. A Europa continua a ser essencial e irresistivelmente diversificada.”

O que se propõe de seguida é, num espaço europeu restrito, uma vez que apenas se seleccionam três realidades europeias diferentes correspondentes aos países que nos estão ligados por razões históricas, de proximidade e até culturais, verificar até que ponto esta “unidade/diversidade” está presente no (s) modo (s) de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior dos países indicados, a maneira como são geridas, com que orçamentos e sob que políticas educativas.³⁹

7.1. Espanha:

O País vizinho com quem nos relacionamos histórica e economicamente tem desenvolvido um modelo de organização do sistema educativo bastante diferenciado da actual organização do sistema português. O que iremos explanar na nossa abordagem refere-se à legislação base orientadora do sistema educativo espanhol, à sua estrutura, bem como aos diferentes níveis de competência e, por último, à direcção e gestão dos “centros de enseñanza no universitária”.

Abordaremos em primeiro plano a legislação orientadora em vigor, tentando de forma resumida apresentá-la numa lógica cronológica. No sentir de Formosinho (2005: 81),

³⁹ Numa publicação de 1992 a OCDE (150) sublinha a importância para “que os critérios de recrutamento dos chefes de estabelecimento e dos directores de escola devem corresponder à natureza das tarefas que eles terão de executar. [...] as autoridades devem conferir a maior atenção à selecção dos chefes de estabelecimento, porquanto eles exercem uma acção determinante sobre o bom funcionamento da escola. Eles são um importante elo na cadeia das funções de direcção”.

é em 1978 que a Espanha inicia o seu processo de descentralização educativa registada na sua Constituição e na criação de 17 regiões, das comunidades autónomas e consequente transferência de competências educativas para as comunidades em 1981.⁴⁰ Em 1990, com a publicação da “Ley de ordenación General do Sistema Educativo”, consolida-se essa descentralização e de acordo com Pullez (1993), citado por Formosinho (2005: 81), as competências educativas repartem-se entre o governo central e as comunidades autónomas. Assim, o Estado manteve sob a sua alçada as normas básicas e gerais do sistema e a definição do currículo nacional básico; foram descentralizadas para as comunidades a autoridade sobre os estabelecimentos de ensino, professores e alunos, a supervisão e a inspeção, bem como a gestão financeira e ainda a integração no currículo nacional de aspectos curriculares regionais.

Ao nível municipal, de acordo com Formosinho (2005: 81), e citando Casa Vilalta (1997), as competências encontram-se relacionadas com a construção, manutenção e vigilâncias das escolas infantis, primárias e do ensino especial. Aos municípios estão ainda acometidas funções na programação da rede escolar, criar o Conselho Escolar Municipal com funções consultivas e onde têm assento representantes das escolas, das famílias e de outros sectores sociais com interesse na qualidade da educação. Como nos refere Figueiredo (2001: 512), apesar da descentralização “global” verificada, acabamos por não encontrar eco dessa descentralização ao nível local e uma vez que se reproduziu

“en las comunidades autónomas con competencias transferidas, el modelo centralista que la regionalización pretendió modificar, comprobado por la concentración de competencias y poderes de decisión en las autoridades educativas regionales.”

Resumidamente e através do quadro que se apresenta, na actualidade o modelo de gestão de estabelecimentos de ensino não superior espanhóis baseia-se nos seguintes normativos legais.

⁴⁰ También Figueiredo (2001: 512), partilha da mesma opinião ao afirmar que “La descentralización de la educación en Españã, en el ámbito regional autonómico, acompañando el proceso global de descentralización política e administrativa, se inicio y se desarrolló de forma rápida, aunque gradual.”

Quadro nº4: Legislação base da gestão dos estabelecimentos de ensino espanhol

NOME	DATA	RESUMO
<i>Ley Orgánica 5 (LOECE)</i>	1980	Regula os estatutos dos centros escolares.
<i>Ley Orgánica (LODE)</i>	1985	Confere o Direito à Educação, reforço da oferta pública de escolas e consagra a participação da comunidade educativa no controle e gestão das escolas sustentadas com fundos públicos. Clarifica a distribuição de competências entre o Estado e as Comunidades Autónomas
<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i>	1990	Estrutura o sistema educativo em Ensino Geral e Especial (educação artística e de línguas). Dentro do 1º estão a Educação Infantil, Primária e Secundária (Obrigatória), Bacharelato, Formação Profissional de Nível Médio, Formação Profissional Específica de nível superior e Universitária).Prossegue com a distribuição de competências entre o estado e as Comunidades Autónomas.
<i>Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros Docentes (LOPEG)</i>	1995	Estabelece as propinas bem como estabelece autonomia para gestão económica das escolas embora sob a alçada das Comunidades Autónomas. Refere as questões de autonomia da escola e dos seus instrumentos de concretização. Co-responsabiliza as Administrações educativas na melhoria das escolas através da colaboração com as mesmas na prossecução das metas do Projecto Educativo.
<i>Ley Orgánica de Calidad de la educación (LOCE)</i> ⁴¹	2002	Apresenta uma nova estrutura do sistema educativo substituindo a preconizada na LOGSE.A nova estrutura inclui a Educação Pré-escolar (a partir dos 3 anos), a Educação Escolar (de regime geral e de regime especial) e Universitária.
<i>Proyecto de Ley Orgánica de Educación</i> ⁴²	2005	Organiza o sistema educativo em – Educação Infantil (até 6 anos), Educação Básica, (Primária e Secundária Obrigatória), Secundária (secundária obrigatória e pós obrigatória) e Universitária.

Adaptado dos dados de Figueiredo (2001).

Se atentarmos no testemunho de Figueiredo (2001: 538-542) no que respeita à estrutura organizacional da Educação Espanhola, ela está entregue ao Ministerio da Educación y Ciencia a quem estão alocadas funções de supervisão e de execução das propostas governamentais. Os órgãos superiores através dos quais o Ministério desenvolve as suas funções são “a Secretaría de Estado de Universidades e Investigación”, “a

⁴¹ Apesar desta ser a legislação em vigor e até ao presente ano lectivo a legislação encontra-se suspensa, mantendo-se em vigor a LOGSE.

⁴² Aprovada pelo Congreso de los Diputados a 15/12/2005.

Secretaria de Estado de Educación” e “a Subsecretaría de Estado de Educación y Ciência”. Ainda seguindo a mesma autora (Figueiredo, 2001: 536), no que respeita à política de descentralização espanhola esta não contempla o nível local como interventivo ao nível da administração da educação, atribuindo-lhe, apenas, funções de cooperação, criação e manutenção das escolas, bem como na sua vigilância e do cumprimento da escolaridade obrigatória. No âmbito deste nosso trabalho relevamos ainda a sua opinião quando refere (como podemos inferir do quadro nº4 apresentado) a existência de um processo evolutivo no modelo de organização das escolas segundo uma nova concepção de escola, *a escola como comunidade educativa*.⁴³

Pelas competências atrás enunciadas, podemos verificar uma crescente intervenção municipal ao nível da educação, o que de resto tendencialmente parece começar a acontecer no nosso país, se tivermos em consideração quer as responsabilidades dos municípios ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, quer ainda nas competências recentemente atribuídas na implementação e gestão das actividades de enriquecimento curricular também para o 1º ciclo.⁴⁴ Contudo, o enfoque deste trabalho

⁴³ Figueiredo (2001: 496), apresenta-nos a seguinte noção de escola como comunidade educativa: “Se trata de la concepción de «escuela de la comunidad», una escuela que no se encontra cerrada en sí misma sino abierta a la comunidad «de la que en realidad depende y a cuyo servicio fundamental se debe [...] De ahí que la organización de la escuela sea, en este último caso, una tarea que afecta y obliga a la comunidad de la escuela sea, en este último caso, una tarea que afecta y obliga a la comunidad en su conjunto: autoridades, padres, profesores y alumnos.”

⁴⁴ A este propósito verifique-se a evolução legislativa e as medidas propostas nos normativos legais sobre o tema e que datam do ano de 1999: Lei nº 159/99, de 14/9, a qual estabelece “o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como da delimitação da intervenção da administração central e da administração local concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.”; o Dec. -Lei nº 7/2003, de 15/1 o qual “visa suprir essa lacuna, [das transferências previstas na lei nº 159/99, de 14/9], transferindo efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e ensino. Em termos complementares, o presente diploma regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão de pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino bem como os despachos de 2005 e de 2006 os quais transferem para as Câmaras Municipais as competências concernentes à contratação de professores para dinamização primeiro do Programa de Generalização de Inglês e, em de 2006/2007, de todas as Actividades de Enriquecimento Curricular. Parece haver até uma certa continuidade se atentarmos no número de acordos e protocolos celebrados entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios e que datam já do ano de 1996: “Protocolo para fornecimento do Leite Escolar e Refeições Escolares”, 28/7/1998; “Apetrechamento Informático do pré-escolar”, 2005; “Programa de Expansão da Educação Pré-escolar”, 25/10/05; “Protocolo sobre Serviço de refeições Escolares do 1º CEB” e “Cartas Educativas e rede escolar do 1º CEB”; Acordo Relativo às “Actividades de Enriquecimento Escolar”, 14/9/0. No que respeita à descentralização de competências, o Programa do actual Governo consagra os seguintes princípios gerais: “transferir novas atribuições e competências para as autarquias e respectivos órgãos, acompanhando essa transferência dos meios e recursos financeiros adequados ao pleno desempenho das novas funções, sem

situa-se no âmbito da gestão do estabelecimento de ensino e, muito embora haja pontos comuns, iremos agora verificar como é que o país vizinho trata da gestão das suas escolas.

As escolas espanholas possuem autonomia organizativa, pedagógica e económica a qual visa uma maior adequação e aproveitamento dos recursos, bem como um modelo de acção pedagógica mais consentâneo e ajustado às necessidades específicas dos alunos e da comunidade educativa onde se insere. A legislação de 2002 (LOCE) ratifica essa mesma autonomia, incentivando as administrações escolares a estimular o trabalho em equipa dos docentes e ainda através da elaboração de um “projecto educativo” e um projecto de gestão. Assim, de acordo com os normativos legais já apresentados, esta autonomia organizacional, pedagógica e económica é posta em prática através dos diferentes órgãos de governo das escolas de ensino não superior. De acordo com Figueiredo (2001: 554 e seguintes), existem dois órgãos colegiais, “O Conselho Escolar” e o “Claustro de Professores”. O Conselho Escolar é o órgão máximo onde estão representadas todos os actores da comunidade educativa. Este órgão tem um mandato dois anos e é composto pelo Director, pelo Chefe de Estudos, pelo Secretário (ou Administrador), por um representante do “Ayuntamiento”, por um número determinado de professores eleitos pelo Claustro (não inferior a um terço do número total de elementos do Conselho), representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos (no conjunto, não pode ser inferior a um terço do número total de elementos do Conselho) e por representante do pessoal não docente. As competências deste órgão (ainda de acordo com Figueiredo, 2001: 555), são vastas e referem-se quer a

“establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo de centro, aprobarlo y evaluar su realización”. [Como también lhe cumple] “elegir al director y, si fuese el caso, proponer su revocación, decidir sobre la admisión de alumnos [...] aprobar el Reglamento de Régimen Interior; aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su ejecución; aprobar y evaluar la programación general del centro y de las actividades complementarias; resolver conflictos e imponer sanciones en los casos más graves relacionados con la conducta de los alumnos; fijar directrices para la colaboración con otros centros e instituciones de la comunidad; promover la renovación de las instalaciones y equipamiento escolar y vigilar su conservación.”

aumento da despesa pública global”; “à introdução no ordenamento jurídico, de mecanismos de delegação, contratualizados com os municípios para execução de obras, lançamento de iniciativas e empreendimentos e aquisição de serviços que continuem a ser competência dos órgãos de administração central.” www.portugal.gov.pt, consultado em 22/2/07). Na actualidade o Governo da República encontra-se a discutir com a Associação Nacional de Municípios um conjunto de competências que poderão passar para a responsabilidade destes e onde se destacam também competências na área da educação quer ao nível do pessoal não docente, quer ao nível dos espaços físicos das escolas do ensino básico.

Competem-lhe ainda funções na área da supervisão e controlo da escola no que respeita ao funcionamento geral da escola, ao rendimento escolar e os resultados da avaliação da própria escola (Figueiredo, 2001: 555). O segundo órgão colegial de que esta autora nos dá conta é o “Claustro de Professores” que se configura como o órgão máximo de participação dos professores no governo da escola. Na sua composição encontram-se incluídos todos os professores da escola, sendo presidido pelo seu Director. Genericamente estão-lhe acometidas competências relacionadas com a planificação, coordenação, decisão e prestação de informações sobre todos os aspectos dos docentes da escola.

Nas palavras de Figueiredo (2001: 506), a prossecução do objectivo de implementar uma maior democracia e participação da comunidade no governo das escolas terá que estar assente no pressuposto de que

“la actuación del director se subordine a la política global de escuela y la estrategia definida por el órgano participado[conselho escolar]. En cada caso, la repuesta satisfactoria a esta cuestión dependerá del equilibrio que pueda conseguirse entre el órgano de dirección estratégica, el consejo de escuela, y el órgano de gestión operacional, o director o equipo directivo.”

Entramos, pois, nos três órgãos unipessoais os quais constituem, no entanto, entre si, a “equipa directiva” a quem está atribuída a tarefa de elaborar o Projecto Educativo de Escola e a Programação geral anual de acordo com as directrizes e critérios definidos quer pelo Conselho Escolar quer pelo Claustro de Professores (Figueiredo, 2001: 558). Ainda no que respeita às competências, da “equipa directiva”, elas são maioritariamente consultivas e de coordenação.

Analizando cada um dos elementos que compõem a equipa, no que respeita ao Director da Escola, a selecção e a nomeação fazem-se através de concurso de mérito de entre os professores de carreira do nível de ensino a que se candidata. São ainda requisitos para poder participar no concurso: ter pelo menos cinco anos como professor do “quadro”, ter leccionado durante pelo menos o mesmo tempo, prestar serviço numa escola do mesmo nível de ensino. A selecção terá por base o mérito académico e profissional, a experiência e uma avaliação positiva do trabalho anteriormente efectuado em cargo de direcção e de professor, dando-se especial relevância à experiência anterior na função. A selecção é levada a cabo por uma comissão constituída por representantes das administrações escolares e com pelo menos 30% de representantes do estabelecimento de ensino para onde o concurso está aberto, sendo certo ainda que, destes últimos, pelo menos 50% pertence ao

“claustro de professores” da escola em questão. Esta comissão procederá também ao estabelecimento dos critérios e procedimentos aplicáveis à selecção. Os aspirantes a directores que forem seleccionados terão que sujeitar-se a um estágio organizado pelas administrações escolares que consistirá num curso teórico de formação, relacionado com as tarefas atribuídas ao director, bem como um período probatório prático. Depois de ter êxito no referido estágio, o Director será nomeado por três anos e também devidamente avaliado em igual período de tempo. Os directores que tiverem avaliação positiva adquirem a categoria de Directores.

O Director representa a Administração escolar e está encarregado de zelar pelo cumprimento das leis e de todos os aspectos normativos vigentes. Como autoridade máxima, é o chefe do pessoal adstrito à escola, preside aos actos oficiais académicos. A ele estão ainda cometidas as tarefas de índole burocrática, a gestão e resolução de conflitos, a criação de um bom clima de escola, bem como os aspectos disciplinares dos alunos, promoção de planos de melhorias para a escola, de inovação, o favorecimento de avaliação interna e/ou externa, constituindo ainda como responsável último pela elaboração do projecto educativo e do plano anual. Finalmente e através de proposta prévia ao “Claustro de Professores” e ao Conselho escolar nomeia ou demite o Chefe de Estudos e/ou o Secretário.

Relativamente ao “Chefe de Estudos”, ele é o responsável por todos os assuntos académicos dos professores, substituindo o director nas suas ausências, coordenando ainda a Comissão de Coordenação Pedagógica⁴⁵ a quem compete a elaboração do Projecto Curricular da Escola devendo levá-lo a aprovação do Claustro de Professores. Por último, refira-se ainda que por delegação de competência do Director, ele é o chefe do pessoal docente cabendo-lhe, consequentemente a sua coordenação (Figueiredo, 2001: 558).

O Secretário tem sob a sua alçada a administração e gestão económica da escola tendo para isso competências que passam pela organização administrativa da escola, secretariar as reuniões de todos os órgãos colegiais, entre outras.

Segundo a última legislação aprovada, prevê-se que as administrações escolares assegurem a participação da comunidade educativa na organização, governo, funcionamento e gestão das mesmas. No que respeita à selecção e nomeação do Director, o mesmo Projecto de Lei estabelece também a participação da referida comunidade

⁴⁵ Seguindo a esteira da nossa autora de referência, este é um órgão executivo central responsável pelo desenvolvimento da actividade pedagógica e docente da escola (Figueiredo, 2001: 557).

educativa, embora se mantenha o concurso de mérito e os requisitos já explicitados anteriormente, salvo no que respeita à exigência de ter um curso no âmbito da administração escolar e da apresentação de um projecto para a escola onde deverão estar explicitados os objectivos, as linhas de actuação e a avaliação do mesmo.

7.2. França

O sistema educativo francês era, por tradição histórica, extremamente centralizado. A França, de acordo com Formosinho (2005: 84), constituiu o “paradigma da centralização”, tendo exercido a sua influência em todos os países do centro e sul da Europa, com especial relevância para o nosso próprio país que se apropriou do modelo centralista.

Após 1982, a França envolveu-se numa importante acção de descentralização que alterou profundamente o campo das atribuições das administrações públicas do estado e territoriais. Sendo certo que o Estado mantém o papel de garante do bom funcionamento do serviço público e da coerência do ensino, uma vez que define as orientações pedagógicas (programas), o recrutamento, a formação e gestão de pessoal, as férias escolares em todas as zonas da França, o respectivo calendário escolar e a avaliação das escolas, não é menos certo que passou para a competência regional a planificação escolar regional, que se radica num “plano de previsão regional de formações escolares e investimentos referentes a construções e financiamentos de liceus” (Formosinho, 2005: 84), existindo para esse fim um Conselho Académico de Educação Regional presidido pelo prefeito da região. No que respeita às competências dos departamentos elas respeitam prioritariamente aos “collèges” (que correspondem ao 2º ciclo do Ensino Básico), estando-lhes cometidas as responsabilidades concernentes ao seu funcionamento, construção, manutenção e equipamento entre outras.

Contudo, é ao nível municipal que, ao abrigo da Lei de 1983, as competências se alargam. Antes da publicação da mesma já os municípios tinham a seu cargo as tarefas de construção e funcionamento escolar ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo; o alojamento de docentes, a acção social escolar (transportes, livros e material escolar, alimentação, bolsas de estudo). Vejamos, pois, de que forma as competências foram alargadas, ainda de acordo com Formosinho (2005: 84,85):

- Embora os horários escolares sejam fixados pelos departamentos, o *maire* poderá alterá-los de acordo com circunstâncias locais;
- Compete ao município a organização das actividades complementares para os alunos, de carácter facultativo e de diversa índole (cultural, recreativa ou desportiva), devendo para isso, disponibilizar pessoal;⁴⁶
- Os municípios têm a prerrogativa de utilização das instalações escolares para reuniões ou encontros, fora do horário da instituição, cabendo a celebração de um protocolo previamente estabelecido.

Parece-nos, pois, legítimo concordar com a ideia veiculada por Barrère (2006: 2), ao afirmar que

“Contrairement à la fiction d’un système centralisé fonctionnant de manière homogène, qui n’a certainement jamais existé réellement mais qui rendait plus insensible aux disparités de l’offre scolaire, l’établissement scolaire est aujourd’hui considéré comme producteur ou réducteur potentiel d’inégalités scolaires, d’une plus ou moins grande mixité sociale ou capacité de lutte contre les incivilités et la violence.”

No âmbito deste trabalho compete-nos estabelecer um paralelo entre a nossa realidade de gestão e administração de escolas de ensino não superior e, neste caso, a realidade francesa. Constatámos já que houve uma descentralização de competências radicada nos aspectos físicos da organização do sistema educativo, a este propósito e no tocante à selecção e formação dos chefes de estabelecimento de ensino e dos directores de escola. A OCDE (1992: 150) constatava a existência, neste país, de sistemas de formação muito descentralizados, chegando os próprios directores de escola a serem chamados para dar formação, dando-se ênfase ainda à formação inicial dos directores de estabelecimento.

Vejamos então de que forma são geridas as escolas francesas, neste caso os colégios e os liceus de ensino geral e tecnológico, que correspondem, de certa forma, a uma parte da nossa escola básica, mormente ao seu terceiro ciclo, bem como à nossa escola secundária.

Para além do Director de Estabelecimento, a gestão quotidiana dos estabelecimentos é assegurada por um certo número de personalidades e de instâncias administrativas e pedagógicas, que de seguida sumariamente se apresentam:

⁴⁶ A este propósito confronte-se a nota de rodapé nº14 para comparação com a actual situação portuguesa.

Quadro nº 5: Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Franceses

Nomenclatura	Composição	Competências
Director Adjunto (colégios)		Substitui o Director
Reitor Adjunto (Liceus)		Substitui o Reitor
Conselheiro de Educação		Organiza a vida dos alunos quando não estão sob a alçada dos professores
Documentalista		Responsável pelo centro de recursos documentais
Conselheiro de Orientação		Orienta alunos nas suas escolhas escolares e profissionais
Assistente Social		Ajuda e aconselha os alunos que enfrentam dificuldades ao nível familiar, social...
Assistente de Educação		Vigilância de alunos, ajuda, acolhimento e integração escolar de alunos deficientes e alunos com maiores necessidades
Psicólogo		Exerce a sua actividade sob a supervisão do Director do Centro de Documentação
Director Financeiro		Gestão financeira das cantinas e economato
Administrador Escolar		Contabilista e gestão financeira do estabelecimento
Conselho de Administração	Pais, alunos, município	Órgão deliberativo e consultivo. Gere assuntos correntes do estabelecimento, vota o Regulamento Interno, aprova o orçamento
Conselho de Vida Liceal	10 Alunos, 10 adultos representando os pais de alunos	Órgão consultivo – princípios gerais de organização dos estudos, elaboração do projecto dos estabelecimentos, Regulamento Interno, organização do horário escolar, higiene, segurança...
Comissão Permanente	Representantes da administração e do pessoal do estabelecimento, dos pais, dos alunos, da comuna, do departamento	Instrui as questões a serem submetidas ao conselho de Administração. Está encarregado das questões pedagógicas e educativas.
Conselho de Disciplina		
Conselho Pedagógico ⁴⁷	Chefe do Estabelecimento Professores	Favorecer a concertação entre professores, planificações, preparar a parte pedagógica do projecto de estabelecimento.

Fonte: dados retirados da informação constante no sítio electrónico da Eurybase.

Face a esta imensidão de pessoas e de órgãos que de alguma forma intervêm na gestão escolar, quais serão então as funções do director de estabelecimento?

⁴⁷ A Lei de Orientação e de Programa para o Futuro das escolas, datada de 23/4/05, prevê a instituição deste órgão em todos os estabelecimentos de ensino.

Nos colégios o chefe de estabelecimento é o “Principal” e nos liceus é o Reitor, qualquer um deles um funcionário do Ministério da Educação Nacional, recrutado por concurso, que detém competências administrativas, educativas e pedagógicas definidas sucessivamente em 1985, 1990, 2001 e 2004.⁴⁸

Os chefes de estabelecimento são professores (Barrère, 2006: 12,13), recrutados por concurso, dentre os que tiverem mais de trinta anos de idade e, pelo menos, cinco anos de serviço efectivo, e onde as mulheres se encontram ainda em minoria (muito embora constituam a maior parte dos “directores adjuntos”). Por outro lado, e no que respeita à permanência na mesma escola, os directores de liceu não podem ultrapassar nove anos no mesmo lugar, estando obrigados, por conseguinte, a uma mobilidade mais ou menos permanente.⁴⁹ Ainda de acordo com esta autora (2006: 14), aos chefes de estabelecimento é paga uma remuneração principal que corresponde a um determinado índice, o qual se reporta à classe do chefe de estabelecimento (1ª, 2ª ou 3ª), e ainda à categoria do estabelecimento de ensino. Esta última varia, de acordo com o número de alunos, e de outras especificidades⁵⁰. Para além da remuneração principal, auferem ainda, uma outra, complementar, a qual varia também com a categoria da escola.

A categoria de chefe de estabelecimento constitui pois, uma carreira distinta da carreira de professor que Barrère (2006: 31) considera como um caminho intermédio entre a carreira docente e a dos quadros de uma empresa, com atribuições e competências diversas. Assim, o director é ao mesmo tempo o órgão executivo e o representante do Estado no seio do estabelecimento. Intervém no processo administrativo no fim da cadeia hierárquica, sendo responsável pela implementação e execução das decisões tomadas superiormente ao nível ministerial, por exemplo. Permanecendo na esteira do estudo

⁴⁸ Registe-se a este propósito as considerações de Barrère (2006: 11): “ Les chefs d’établissement sont aujourd’hui situés à la confluence de plusieurs transformations ,dont certaines sont propres à l’univers scolaire, et d’autres concernent plus largement le monde de l’encadrement dans la fonction publique. L’évolution des concours de recrutement des personnels de direction témoigne des premières. Le nouveau statut des personnels de direction, à la fin des années 1980, puis sont réaménagements en 2000 aboutissent officiellement à la création d’un corps unique et spécifique, aux missions pédagogiques renforcées, dans la perspective d’une revalorisation de la fonction pouvant mettre fin à une crise assez chronique des recrutements (Guillaume, 1996)”.

⁴⁹ “Depuis 2000, un nouveau protocole d’accord a défini une obligation de mobilité pour les chefs d’établissement qui ne peuvent désormais plus passer davantage que neuf années dans un même poste, une obligation bien reçue par certains à l’interne comme cohérente au vu de l’action (Blanchet, 1999; Lang, Mélenchon, 2000).” (Barrère, 2006: 31, 32).

⁵⁰ Actualmente existem quatro categorias de estabelecimentos de ensino em França.

levado a cabo pela autora já sobejamente citada (Anne Barrère: 2006), junto de diferentes chefes de estabelecimento franceses, percebe-se que de facto

“La pluralité des scènes de travail des chefs d’établissement, articulée à l’éloignement *de facto* des pouvoirs hiérarchiques dont ils dépendent, conduisent donc à un fort sentiment d’autonomie dans le travail, qui comporte aussi une dimension imaginaire de liberté potentielle, pas toujours actualisée.” (Barrère, 2006: 30).

Como órgão executivo, representa o estabelecimento em todos os actos oficiais, tem total autoridade sobre o pessoal recrutado pelo estabelecimento, controla as despesas e as receitas, executa as deliberações do conselho de administração. Na qualidade de representante do estado tem autoridade sobre todo o pessoal afecto ao estabelecimento, vela pelo bom desempenho dos professores, da informação, da orientação e do controlo dos alunos, zela pela segurança colectiva e desencadeia acções disciplinares.

As suas competências educativas dizem respeito aos alunos e à gestão pedagógica, sendo directamente responsável pela formação e informação dos delegados de turma.

Por último, e no que respeita às competências pedagógicas, elas decorrem da organização de acções específicas da política nacional, e por isso, o director promove a utilização do centro de recursos, incentiva a criação de grupos de orientação, de pesquisa experimental, assegurando ainda a constituição de equipas de professores, a escolha dos professores principais, constituição de turmas e elaboração de horários entre outras. Cabe-lhe ainda a tarefa de animação e de coordenação da actividade pedagógica do estabelecimento mormente nos conselhos de turma e pedagógico.”Enfin, la lassitude professionnelle s’accompagne peu ou prou d’un sentiment de plafonnement professionnel plus ou moins prononcé, en particulier sur le plan des compétences pédagogiques” (Barrère, 2006: 18).

Em síntese, os directores das escolas devem nortear o seu desempenho pelo referencial oficial das competências e tarefas, o qual constitui, por conseguinte, a sua missão nos estabelecimentos de ensino. Nesta conformidade, a sua missão passa pela condução de uma política pedagógica e educativa ao serviço do sucesso dos alunos e em conjunto com a comunidade educativa, pela condução e animação da gestão dos recursos humanos à sua responsabilidade; por assegurar a criação de laços entre toda a comunidade, em suma, por administrar o estabelecimento de ensino com vista à prossecução dos

objectivos intermédios os quais se confundem também com as suas obrigações laborais diárias (Barrère, 2006: 40).

Resta-nos pois, revisitar a questão por nós levantada no decorrer deste trabalho: o que fazem os directores de estabelecimento (neste caso franceses). Mas bem poderiam ser os portugueses também, o que uma vez mais, faz realçar as conclusões que Barrère nos dá a conhecer no seu estudo recentemente publicado (2006: 162, 163):

“Les chefs d’établissements se situent d’autant plus volontiers à ce carrefour qu’il est très exactement pour eux l’espace de leur autonomie institutionnelle. Diriger un établissement, ce n’est plus alors ni seulement faire ce qui demande la hiérarchie ni se donner comme objectif une meilleure efficacité qui ne peu se définir de manière simple. [...] les activités au quotidien se laissent analyser au travers de quatre grandes problématisations: celle de leur nature différentielle, des temporalités divergentes qui les organisent, de la réactivité qu’elles permettent face aux problèmes, et enfin de la visibilité qu’elles octroient à l’action. [...].

La triple nature des tâches: administrative, relationnelle et décisionnelle rencontre bien évidemment l’évolution des prescriptions.”

7.3. Inglaterra e País de Gales

Contrariamente aos casos dos países apresentados até agora, a Inglaterra representa o exemplo de um país do Norte e Centro da Europa de cariz acentuadamente descentralizado, onde “a escola surgiu a partir de iniciativas locais de âmbito municipal ou de instituições locais [...]” (Formosinho, 2005: 77). Nesta conformidade “a autonomia local era bastante larga incluindo os currículos escolares, o financiamento e a gestão administrativa e organizativa, a nomeação de professores e directores de escolas.” (Formosinho, 2005: 77).

Em Inglaterra e no País de Gales existem órgãos regionais de administração da educação que pouca influência exercem na gestão e administração das escolas. Ao nível regional existem nove Departamentos Governamentais (“Government Offices, GOs”) que são responsáveis por difundir os programas do governo no campo da educação, assegurando-se que, de facto, os programas nacionais são implementados ao nível regional em colaboração com as autoridades locais.

São estas últimas as “Local Education Authorities” (LEA) que “superintendem na administração quotidiana das escolas, [...]” (Formosinho, 2005: 77). Segundo o mesmo autor e até à reforma implementada em 1988 as LEA detinham uma grande autonomia na administração dos estabelecimentos de ensino uma vez que determinavam os planos de estudo, nomeavam o director da escola, os seus professores e estabeleciam o orçamento.

Contudo, com a aprovação de alguns normativos legais (em 1998 “School Standards and Framework Act, em 2000, “Local Government Act”; em 2002 e 2005 “The Education Act” e em 2004 o “Children Act”, entre outras), as LEA têm perdido importância e o seu poder foi limitado segundo a vontade governamental de proceder a mudanças no controlo e gestão das escolas.

Assim, na Inglaterra como no País de Gales todas as escolas têm que ter um conselho escolar cuja composição e tamanho, até 2003, eram determinados pela categoria e tipo de escola, podendo incluir as seguintes categorias de conselheiros:

- O director (a não ser que não quisesse fazer parte dele);
- Conselheiros pais eleitos pelos pais dos alunos da escola;
- Conselheiros indicados pelas LEA;
- Professores Conselheiros, eleitos pelo professores da escola,
- Conselheiros representantes do Pessoal não docente;
- Conselheiros cooptados pelo conselho escolar;
- Conselheiros fundadores (para escolas de tipo religioso).

Com as alterações implementadas pela legislação em Setembro do corrente ano, todos os Conselhos Escolares podem ter entre 9 e 20 membros, baseando-se a sua constituição em princípios que procurem atingir o equilíbrio entre a estrutura que tinham e a presente, mas que incluam:

- Pais
- Director e pelo menos um professor
- Membros indicados pelas LEA
- Membros da Comunidade
- Fundadores ou parceiros.

Estes membros são em princípio eleitos por quatro anos e a suas competências abarcam a definição da estratégia e visão para a escola, a adaptação do currículo nacional, as opções orçamentais, o número de funcionários, a escolha do Director da escola e da equipa de gestão, agir como um “critical friend” através da monitorização, avaliação, apoio, informação e aconselhamento, fazendo a ligação entre a comunidade e a escola. Na prática muitas das suas competências são delegadas no Director.

Em todas as escolas Inglesas e Galesas existe um Director⁵¹ que é um professor experiente, preferencialmente detentor de habilitação própria⁵² para desempenho do cargo, escolhido mediante concurso por uma comissão designada para o efeito. O Director é responsável pela organização interna da escola, pela sua gestão e controlo. Muitas das suas competências ao nível do currículo, da prática pedagógica são levadas a cabo pelos professores mais velhos.

No plano da formação dos directores de escola, segundo a OCDE (1992: 150), esta tarefa foi confiada a um centro especializado em promover uma formação de cariz acentuadamente prático e eficaz, muitas vezes através de estudos comparados.⁵³

Os directores têm ainda sob a sua alçada a definição da política, os objectivos e metas que a escola se propõe atingir, sendo ainda sua responsabilidade a implementação das mesmas.

No que respeita ao pessoal docente, compete ao director zelar pela assiduidade do mesmo, controlar o seu desempenho e incentivar e coordenar a formação profissional dos docentes. Na mesma linha, compete-lhes ainda assegurar a implementação do currículo nacional e avaliar os níveis de ensino e aprendizagem atingidos na escola. Para além das competências, já enumeradas são ainda responsáveis por assegurar e manter um clima de boas relações entre todos os membros das comunidade educativa, prestando informação

⁵¹ Os deveres profissionais dos directores das escolas de Inglaterra e do País de Gales encontram-se descritos no documento de 2005 intitulado “School Teacher’s Pay and Conditions”.

⁵² A partir de 2009 será obrigatória a habilitação própria para o desempenho deste cargo.

⁵³ Embora este não seja o âmbito do nosso estudo, parece-nos pertinente, e a respeito da comparação entre as diferentes realidades europeias sobre a formação, funções, método de escolha, tempo de permanência no cargo de director de escola (entre outros pressupostos), trazer a esta nossa discussão, a informação que recolhemos informalmente durante a estadia em Elblag, na Polónia, no âmbito do Programa Sócrates Comenius, particularmente no Projecto Paths to Europe onde estão envolvidas a Escola portuguesa da qual somos Presidente do Conselho Executivo, a Escola de Riminni, em Itália, a Escola de Mönchengladbach na Alemanha, a Escola de Drama, em Doxato, na Grécia e a Escola de Elblag na Polónia.

Pelos relatos apresentados é possível constatar-se que em nenhum dos países a selecção para Director de escola é feita por eleição, antes por concurso e selecção de um júri. Contudo a Grécia constituiu-se como uma excepção, uma vez que a escolha para o desempenho do cargo também tem ligações com a política e com os partidos políticos. Na Polónia e na Alemanha é necessária uma formação especializada de diferente duração (na Polónia é de três períodos lectivos), para o desempenho do cargo. Aos directores das escolas apenas estão cometidas tarefas e funções de âmbito pedagógico, sendo que na escola alemã existem seis “headmasters” e na polaca apenas um coadjuvado por uma vice-presidente. Ainda neste último país o Director da Escola participa no Conselho Municipal de Educação onde são tomadas algumas decisões do foro administrativo. A realidade alemã é, só por si, um conjunto de dezasseis realidades dentro das quais se destacam ainda os diferentes tipos de escolas as quais correspondem à divisão da sociedade.

Pudemos ainda constatar, em jeito de conclusão, que em duas ocasiões esteve presente nos nossos trabalhos a representante do Ministério da Educação para a região da Polónia onde nos encontrávamos, a qual tem a seu cargo cerca de setenta escolas, e que trabalha com mais duas pessoas apenas no âmbito das competências pedagógicas que lhe estão atribuídas.

regularmente aos encarregados de educação sobre o desempenho dos seus educandos, por exemplo, promovendo a segurança e supervisão de pessoas e bens. De acordo com a sua disponibilidade o Director poderá leccionar ou não, podendo ser ainda responsável por substituir um colega, apenas numa escola pequena onde poderá estar-lhe acometida a responsabilidade de uma turma. Por último, refira-se ainda que o Director também tem poder disciplinar sobre os alunos.

Em suma, e de acordo com Alvarez (1995: 45),

“A partir da reforma Thatcher, «The Educational Reform Act, 1988», desenhou-se uma certa tendência para um modelo centralista, reduzindo as competências dos LEA, e oferecendo ao mesmo tempo um maior nível de autonomia aos conselhos escolares constituídos fundamentalmente por pais e representantes dos interesses locais.”

Ainda de acordo com o autor citado e no que mais particularmente respeita a este trabalho, verificou-se com esta Reforma que “O director do estabelecimento de ensino converteu-se num *manager* (gestor) que gere um orçamento mais ou menos generoso” (Alvarez, 1995: 45) não lhes sendo exigida formação prévia, mas que sejam bons gestores ao nível de gestão de grupos e que a sua escola tenha sucesso.

Atravessámos neste extenso capítulo do nosso trabalho um longo período da história da educação portuguesa, cruzámos os caminhos desde o 25 de Abril de 1974 até à actualidade; permitimo-nos entrelaçar as diferentes políticas educativas dos múltiplos e sucessivos governos do nosso país e detivemo-nos na situação actual que considerámos de charneira e de mudança ao nível das políticas de educação.

Ultrapassámos as fronteiras nacionais e rumámos até aos países europeus mais perto para, em jeito de comparação, estudarmos as suas realidades no que respeita ao nosso objecto de estudo, pretendendo clarificar a realidade do espaço europeu, bem como a riqueza da sua diversidade.

Procurámos destacar as lentes que elegemos como privilegiadas para a compreensão do nosso estudo para distinguir, caracterizar e dar relevo quer à organização escolar, quer ainda à figura de topo da sua gestão.

No capítulo seguinte entraremos no campo das representações dos professores sobre o Presidente do Conselho Executivo, procurando não descurar a teoria que lhes está certamente subjacente.

Capítulo 3. As Representações Sociais e os Professores

“Pouco importam os objectos relacionados.
Devo aprender primeiro que tudo a ler as ligações.” Saint-Exupery

1. Introdução

Procurou-se nos capítulos anteriores evidenciar não só o conteúdo do quadro legislativo no que respeita à gestão escolar, mas também apresentar os anteriores modelos de gestão, não perdendo de vista aquilo que cada um preconizava. Teorizámos sobre um largo período da organização escolar, sobre os programas de governo e políticas nele contidas. Lidámos ainda com as questões da liderança, as funções e tarefas acometidas aos presidentes dos conselhos executivos/directores de escola/reitores ao longo das diferentes etapas históricas do nosso país, mais concretamente do período pós 25 de Abril.

Dando sequência à tarefa que nos propusemos levar a cabo, cumpre-nos enveredar pelos caminhos das representações sociais no geral, bem como pelas representações sociais associadas à organização escolar, e que no panorama do nosso trabalho, estão directamente relacionadas com as representações dos docentes em geral.

Importa, neste capítulo desocultar o conceito de representação social sob o olhar de alguns autores credenciados e olhá-la também do ponto de vista da organização escolar. A concepção de representação social foi profundamente analisada por alguns autores que se dedicaram ao seu estudo do ponto de vista psicológico, social e também na escola, entre outros. Procurar-se-á apresentar o entendimento de alguns desses mesmos autores, no sentido de se clarificar promover a reflexão sobre o conceito.

Por outro lado, iremos referir-nos ainda às funções das representações sociais, aos elementos que as compõem, dificuldades, processos e factores que as condicionam, bem como as ligações que poderemos estabelecer com as lentes que escolhemos para estudar a organização escolar neste trabalho.

Começaremos o capítulo pela revisão da bibliografia referente às múltiplas definições de representações sociais, para posteriormente aprofundarmos a nossa investigação do ponto de vista das representações sociais dos professores sobre o presidente do conselho executivo e de acordo com o objecto do nosso estudo.

2. Das representações sociais

Na sociedade em que vivemos, cada um de nós acaba por pertencer a determinados grupos onde deixa a sua marca, através dos seus pensamentos, das suas acções, dos juízos de valor que emite ajudando a construir algumas representações sobre o mundo onde nos movimentamos. Por outro lado, em consequência da convivência que estabelecemos uns com os outros, também nos deixamos influenciar pelas vivências, concepções dos outros, apontando para situações de partilha e de movimento onde nascem as representações sociais.

É sobre a noção, a caracterização, as funções das representações sociais que nos iremos debruçar de seguida. Neste sentido, destacaremos a pluralidade e variedade de acepções que recaem sobre o conceito de representação social.

De acordo com Santiago (2004: 72, 73), os estudos levados a cabo por diferentes autores, não conferem às representações sociais ainda um corpo teórico autónomo, nem sistematizado nem tão pouco unificado. Pelo contrário, e ainda na esteira do mesmo autor, os trabalhos sobre a temática fizeram sobressair uma enorme pluralidade nos objectos de estudo, nos métodos escolhidos e utilizados para realizar as investigações os quais não permitem que se construa apenas uma teoria uniforme sobre o tema. Por outro lado, não são também passíveis de um único meio de recolha de informação e de análise de conteúdos nas investigações das representações sociais.

Para este autor esta diversidade é sinónima da riqueza que decorre do carácter heurístico do conceito em discussão e que vem de encontro ao sentido profundo e global que procuraremos impregnar a este trabalho sob o ponto de vista teórico. Procuraremos ainda e no seguimento deste autor, não perder de vista a reflexão que nos transmite e que se configura numa preocupação e obstáculo que distingue logo à partida nas representações sociais e que constitui o facto de:

“tanto na actividade do sujeito como na influência nesta de determinantes sociais, estão em jogo esquemas interpretativos, individuais e grupais, que integram dados, não só de ordem cognitiva, mas também afectiva e simbólica, exprimindo, no pensamento em acto ou no pensamento constituído, modos e tipos de

conhecimento diferenciados da realidade social e modos de acção ou de pré-disposição para a acção face a esta mesma realidade.” (Santiago, 2004: 74).

Tomando como nosso o caminho proposto pelo autor que referimos (Santiago, 2004: 74,75), procuraremos elencar o conjunto das dificuldades que do ponto de vista analítico, aquela posição acarreta. Referimo-nos pois, e em primeiro plano, “ a uma certa densidade teórica” que lhe é conferida pelo cruzamento das várias áreas e modelos de análise. Por conseguinte Santiago entende difícil que com este quadro teórico, se expliquem os diferentes elementos das representações sociais. Na mesma linha, e no respeitante ao acesso às representações sociais defende-se a dificuldade em chegar ao âmago do processo global de formação das representações sociais resultante ainda das alterações que poderão ocorrer nos seus conteúdos, bem como nos métodos escolhidos (sejam eles quantitativos ou qualitativos), (Santiago, 2004: 74).

Um terceiro conjunto de obstáculos relaciona-se, e em consonância com autor que temos privilegiado, com o impedimento em se analisar as representações sociais sem que consideremos simultaneamente a sua mudança e a sua transformação

Servindo-se das diferentes acepções propostas por outros tantos estudiosos⁵⁴ Santiago (2004, 76), propõe-nos algumas visões de representação social operacional as quais passam por:

“Moscovici (1976) acentua, por exemplo as vertentes comportamentais da adaptação e do equilíbrio dos sujeitos num determinado contexto social. As representações seriam estruturas de ordem psico-social que a partir da integração de valores, de noções e das práticas relativas a objectos sociais estabilizariam os comportamentos e orientariam os estilos de comunicação interindividual e intergrupar. A iniciativa dos sujeitos na apreensão lógica do real seria justificada, fundamentalmente, pela necessidade de criar uma matriz estável de comportamento e de construir situações que viabilizem a comunicação.” (Santiago, 2004: 76).

Parafraseando Dias (1998: 40) e tendo em conta as representações sociais no seu todo, elas configuram-se como um emaranhado encadeamento activo e sem fim de processos, de produtos do conhecimento social, bem como das interacções que se

⁵⁴ Tomamos como exemplo Jodelet (1989: 53) que nos apresenta uma definição de representação social nesta esteira e da forma que segue “les représentations sociales sont des phénomènes complexes toujours actives et agissant dans la vie sociale. Dans leur richesse phénoménale on repère des éléments divers dont certains sont parfois étudiés de manière isolée: éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Mais ces éléments sont toujours organisés sous l’espèce d’un savoir disant quelque chose sur l’état de la réalité. Et c’est cette totalité signifiante qui, en rapport avec l’action, se trouve au centre de l’investigation scientifique .”

estabelecem entre o indivíduo e a sociedade, entre a realidade objectiva e o mundo subjectivo, por último, entre a área de abrangência da psicologia e a da sociologia.

Se atendermos aos pressupostos de alguns autores já por nós citados (Moscovici, Vala e Dias), poderemos ainda referirmos às representações sociais como representando uma organização de noções, de asserções, de esclarecimentos originados na vida quotidiana e no decorrer das situações de comunicação entre os indivíduos. As representações sociais encontram o seu equivalente nos mitos e crenças das sociedades tradicionais, podendo ainda ser encaradas como a versão actual do senso comum.

Também Santiago (2004: 77) acentua este carácter de senso comum servindo-se de Jodelet para apresentar o conceito de representação social como:

“...uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, do qual os conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Em sentido mais abrangente designa uma forma de pensamento social. As representações são modalidades de pensamento prático orientad [a] s para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal [...]”.

Trata-se igualmente de compreender os “condicionamentos sociais” que estão na base da formação do chamado “conhecimento do senso comum” e de que forma aqueles influenciam este último.

As representações sociais assumem-se, pois, e no entender de Dias (1998: 40), como um conhecimento específico, com uma estrutura de produção e finalidades muito próprios e não apenas uma forma derivada e arrevesada de um saber considerado superior ou mais importante.

Constituem-se objecto de estudo científico pelas ciências sociais, mais concretamente pela psicologia social “La tâche de les étudier incombe, cela va de soi, à la psychologie sociale “ (Moscovici, 1989), embora se apresentem como um saber que apela à “interdisciplinaridade”, “com um estatuto próprio também designado por saber de senso comum, um saber naïf, distinto do saber científico” (Dias, 1998: 40). Assim, de acordo com Vala, citado por Dias (1998: 43), é necessário recorrer-se às distintas disciplinas sociais e à sua influência, socorrendo-nos portanto, de um pluralismo teórico e de um certo ecletismo para conseguirmos estudar cabalmente as representações sociais.

Perseguindo o objecto a que nos propusemos nesta altura da nossa exposição Santiago (2004: 76), possibilita-nos enriquecer a nossa definição de representação social através dos distintos contributos de outros tantos autores (por ele expostos) que nos

permitimos chamar à colação. Nesta conformidade consideramos relevante o contributo de Herzlich já que este autor não só reforça algumas das propostas de Moscovici, mormente no que se refere à conexão do acto de representar os comportamentos, mas também por ter persistido na simbologia e na produção de sentidos ao apresentar uma definição de representação social.

O mesmo autor (Santiago, 2004: 76), servindo-se dos conceitos de Doise (1985), entende relevar para além das diferentes vias da definição do conceito de representação social, encaminha a sua explicação através dos comportamentos, da tipologia da comunicação entre os sujeitos, tendo como pressupostos os diferentes grupos onde se encontram incluídos, a posição que neles ocupam e na sociedade em geral.

Ainda na esteira deste estudioso e citando Doise (1985), as representações sociais providenciariam aos sujeitos um sistema para decodificação, de interpretação e de antecipação das condutas dos membros de um grupo permitindo-lhes, dessa forma:

“analisar as intenções de conduta, adivinhar as expectativas, pressentir as motivações, imaginar o desenvolvimento das acções dos outros (Doise, 1973:211) e, com base neste processo, elaborar as suas próprias estratégias de acção.” (Santiago, 2004:77).

Para complementarmos a complexa e multifacetada definição de representação social⁵⁵ iremos agora considerá-la do ponto de vista do seu conteúdo e que de acordo com Moscovici (1976: 28), citado por Santiago (2004: 78) se define como sendo um pensamento social constituído, surgindo como um produtos de actividade mental dos sujeitos o qual se organiza num conjunto de conhecimentos, atitudes, opiniões que traduzem os significados atribuídos a objectos e/ou situações sociais.

As representações sociais evidenciam, para além das características individuais de cada sujeito, também os seus valores e normas de conduta sociais por si apreendidas relevando, pois, o carácter social das representações:

“les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir» (Jodelet, 1989: 58).

⁵⁵ A este propósito destacamos as palavras de Jodelet (1989: 54) que considera “La richesse de la notion de représentation comme la diversité des courants de recherche prêtent à des angles d’attaquq et des optiques varies dans le traitement des phénomènes représentatifs.”

São as questões de comunicação, de troca de informações, das ideias e das crenças que são construídas e reconstruídas pelo sujeito em sociedade, influenciando-a e agindo sobre ela, situando-se por conseguinte, no âmbito da cultura, da sociedade, da mentalidade e da produção e comunicação de ideias. (Dias, 1998: 42).

Mantendo-nos na sequência da sua linha de pensamento, trata-se pois, de estudar as formas de pensamento individual e de grupos em determinados contextos sociais em que são produzidos.

Dando relevo às construções de cada indivíduo no que respeita aos seus sentimentos de pertença, a um determinado grupo, aos relacionamentos e afinidades que estabelece e que vai caracterizando e representando socialmente com os restantes membros do grupo, que Gomes (2005: 4), citando Vala (2002, p.461) e evidencia o carácter social da representação social. Neste sentido o autor enfatiza o carácter social da representação dado que ela o é na medida em que é colectivamente produzida. Nesta conformidade as representações sociais assumem-se como um produto das interacções e dos resultados das comunicações ocorridas no seio de um determinado grupo social. Consequentemente as representações sociais espelham a situação social do grupo, os seus projectos, problemas, estratégias para além das relações que o grupo estabelece com outros grupos.

Decorrente do que atrás foi explicitado, entraremos no campo da caracterização mais profunda das representações sociais e do seu processo de construção. Nesta perspectiva, compete esclarecer que a construção, os conteúdos e as finalidades das representações sociais formam um corpo único e coeso, de ligações profundas, entendendo-se assim afirmar, e no respeitante à sua construção que as representações sociais são muito mais do que um mero espelho /reflexo do objecto percebido pelo sujeito. Elas constituem-se, no entender de Dias (1998: 43) “como leituras humanas da realidade”. Por outro lado, os factores que estão na sua base e que a condicionam são, segundo o pensamento de Moscovici citado por Dias (1998: 44) “o desfasamento e a dispersão de informação, a pressão para a inferência e a focalização”.

Mantendo-nos ainda na linha de entendimento, de autores reconhecidos, *a elaboração das representações sociais* assenta em dois processos a objectivação e a ancoragem os quais se referem respectivamente à maneira como se encontram organizados

os elementos que constituem uma representação e ao seu percurso (Vala, 1996, p. 360, citado por Dias, 1998: 46).

No entender de Dias (1998: 47) a objectivação consiste numa adaptação social da realidade, tendo como instrumentos a selecção e a estrutura esquemática que naturalizam as produções obtidas, isto é, procurando torná-los evidentes e independentes, num processo onde se reconstrói a realidade colectivamente alheando o carácter social tanto do processo como dos resultados.

No que concerne ao segundo elemento apontado por Moscovici citado por Dias (1998: 48) ele contém dois tipos de definição em sentido mais restrito, entendendo-se aqui como o predomínio exercido por um determinado valor na avaliação de um conjunto de incentivos

Ou complementarmente em sentido mais lato, onde a aceção de ancoragem

“compreende a inserção de um objecto-a teoria psicanalítica no caso concreto do estudo em referência numa hierarquia de preferências e papéis pré-existent, a sua integração como instrumento socialmente reconhecido, o processo pelo qual uma representação se constitui como processo simultâneo de orientação e de construção de relações sociais (Moscovici, 1960, p.371)”.

Entendemos, pois, como o autor que temos vindo a evidenciar, (Dias, 1998: 49) que a ancoragem nos permitirá compreender o papel duplo das representações sociais e de que nos ocuparemos um pouco mais adiante neste capítulo.⁵⁶

Poderíamos cair na tentação de considerar estes conceitos separadamente, contudo eles constituem-se como “processos encadeados” (Dias, 1998:48), os quais apenas poderão ser encarados artificialmente separáveis. Por outro lado, e reforçando o seu carácter de interpenetração, a ordem como surgem também não tem de ser aquela que aqui apresentámos. Clarificando a objectivação tende a acentuar os mecanismos de construção

⁵⁶ Ainda de acordo com Dias (1998: 49) importa evidenciar a ancoragem para acentuar o duplo papel das representações sociais. Refere aquele autor que “ No seu papel de integração da novidade num sistema de pensamento pré-existente, pode funcionar a um tempo como elemento estabilizador ou de conservação, como, ao contrário, não deixará de ser, por efeito das modificações de que as representações vão sendo objecto, o ponto de partida para a inovação e a criação de novas representações e de novas formas de relação social. É esta concepção que Denise Jodelet explicita quando se refere, por um lado, ao carácter autónomo e criador da representação social e, por outro lado, à sua dualidade:

“Le contact entre la nouveauté et le système de représentation pré-existant est à la source de deux ordres de phénomènes, en quelque sorte opposés, qui donnent aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d’être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes, et ce parfois à l’intérieur d’un même système (Jodelet, 1984, p.375)”.

social do conhecimento e a ancoragem a atribuição social de sentido a esses conhecimentos (Dias, 1998: 48,49).

Em suma, cada indivíduo socorre-se destes dois processos para, segundo Antunes (2005: 2), tornar familiar aquilo que em princípio o não era, a ancoragem servirá então para transferir o desconhecido para um quadro de referência e a objectivação para o tornar concreto e palpável.

Salientamos ainda e como já temos vindo a enunciar, que as representações sociais enformam num carácter duplo, isto é, para além de serem um processo, elas são simultaneamente um produto criador de relações sociais, reflectindo o seu cariz de dinamismo e de interacção permanente com a realidade e dinâmica social, contribuindo fortemente para a construção e reconstrução da estrutura social. Segundo Dias (1998: 50), esse carácter duplo vem acentuar mais o carácter de dinamismo e de interactividade das representações sociais, quer esse dinamismo seja de transformação ou de resistência. Ainda segundo o mesmo autor (Dias, 1998: 50):

“no quotidiano, o modo de elaboração das representações sociais e os resultados dessa elaboração, ou seja, processos e conteúdos, constituem uma unidade de interacção dialéctica, num movimento contínuo quer de sentido mais adaptativo quer de sentido mais criador.”

É este carácter duplo que Antunes (2005: 2) põe em relevo ao referir que as representações sociais são simultaneamente expressiva e reconstrutiva do real, funcionando ao mesmo tempo como um meio de conhecimento e como instrumento que age sobre a realidade, condicionando e modificando quer os comportamentos individuais quer as relações sociais entre sujeitos e objectos.

Releva ainda para a construção da nossa base teórica a necessária reflexão que se impõe fazer sobre os diferentes elementos que compõem as representações sociais. O nosso ponto de partida tem como alicerces estudos levados a cabo anteriormente por autores como Moscovici (1976), Herzlich (1972), Kaes (1968), Gilly (1980), Dias (1998) e Santiago (2004) os quais elegem três elementos interrelacionados nas representações sociais em geral (e na escola em particular). Assim, consideraremos como elementos constituintes das representações sociais:

- A informação;
- A atitude;
- O campo de representação.

Na opinião de Dias (1998: 51) quando falamos de informação referimo-nos ao conjunto e à maneira como organizamos os conhecimentos que detemos sobre objecto da representação, constituindo esse elemento essencial na enunciação do seu teor.

Na esteira do mesmo autor consideramos, também que essa informação se caracteriza por ser dispersa, imprecisa e ambígua, reconhecemos ainda que nem a distribuição, nem a o acesso, nem a gestão da informação são feitas da mesma forma, nem chegam a todas as pessoas com formato homogéneo. Como afirma Vala (1996: p.364), citado por Dias (1998: 51) a informação não chega a todos da mesma forma, não se expande da mesma maneira, nem o tipo de informação é igual em todos os grupos sociais, revelando-se ainda alguma obscuridade na informação que de igual modo não se reflecte em todos.

Ainda a este propósito sublinhamos como Santiago (2004: 85) que independentemente da origem da informação, bem como das condições a que a ela acedermos nunca conseguiremos abranger todas as particularidades e riquezas do objecto da representação. Este facto só por si, é preponderante para a determinação da qualidade das representações sociais, à qual depende ainda que não na totalidade, do carácter e o género de organização das informações no plano da sua seriação (Mugny & Carugatti, 1985).

Na esteira do mesmo autor nunca será de mais realçar que, independentemente das informações serem as mesmas, as representações sociais podem diferir, isto se tivermos em conta quer a diversidade de experiências de cada indivíduo, quer a importância que atribuem a diferentes pormenores, provenientes das fontes de informação disponíveis.⁵⁷

As questões da informação dentro das representações sociais estão ligadas à capacidade criadora e produtora de cada indivíduo; constituindo-se a informação como o suporte da organização das representações sociais (Cartaxo, 1994: 106).⁵⁸

Completarmente com a reflexão que nos propusemos levar a cabo, iremos debruçar-nos sobre a Atitude na representação social. Carlos Dias (1998: 51) ajuda-nos a esclarecer

⁵⁷ Ainda a este propósito o mesmo autor esclarece “Finalmente será necessário sublinhar que face ao mesmo tipo de informação as representações podem diferir, tendo em conta, por um lado, a variedade de experiências individuais nos sujeitos (Moscovici, 1976; Mugny & Carugatti, 1985) e, por outro lado, a focalização dos mesmos nesta ou naquela característica das fontes de informação.” (Santiago, 2004: 85).

⁵⁸ O mesmo autor cita Vala (1984: 216) para confirmar e defender esta sua opinião “Mas poderemos esquecer a importância do fluxo da informações que circulam no meio ambiente ou próprio meio ambiente na génese de uma representação? Parece-nos que admiti-lo não corresponde a dizer que, para isso, o indivíduo é inactivo. Ele selecciona e reelabora a informação, ao mesmo tempo que constrói objectos nas relações sociais.”

os conceitos por detrás deste conceito. Conforme é entendimento do nosso autor de referência, as atitudes encontram-se directamente relacionadas com o carácter de avaliação e de norma característico das representações sociais. Segundo a sua opinião, as atitudes podem estar tripartidas e isto se atendermos a que estão na base de todo o tipo de comportamento do indivíduo, relacionando-se com as posições dos mesmos nos aspectos intelectuais e, sendo por último, a expressão de aspectos emocionais das relações que cada sujeito estabelece com os objectos de conhecimento.

Santiago, (2004: 86 e seguintes), transmite-nos uma visão bastante alargada deste conceito face às representações sociais, continuando nesta mesma perspectiva a englobar trabalhos de numerosos autores⁵⁹ que procuram ao longo do século XX clarificar o conceito sob as diferentes abordagens: sociológica, psicológica, antropológica e psico-sociológica, pondo a tónica na dificuldade de restringir e definir os seus componentes fundamentais de uma forma concludente.

Apesar disso, e mantemo-nos sob a perspectiva de dois pontos de vista das características das atitudes que estão desenvolvidos teoricamente, a saber:

“1) a noção de atitude remete para a existência de tendências relativamente estáveis na pessoa; 2) a atitude desenvolve-se pela experiência e/ou pela aprendizagem e influencia o comportamento humano em maior ou menor grau”.

Numa tentativa de conjugar diferentes elementos, de englobar o máximo de factores de um conceito que Santiago (2004: 88), considera deveras complexo, e em conexão⁶⁰ com a definição de representações sociais, é-nos apresentada pelo autor a sua perspectiva de atitude a qual poderemos definir como a estrutura através da qual as representações sociais aparecem conectadas com a acção. Desta forma quando representamos um determinado objecto, acabamos por representar a acção e representam-se a si próprios enquanto sujeitos envolvidos na mesma, no aspecto mais social dos procedimentos interligados com a acção. Ao analisarmos as contribuições da atitude para a criação das representações verificamos

⁵⁹ Rui Santiago (2004: 86,87) destaca a este propósito os trabalhos de Thurstone, 1931; Likert, 1932; Guttman, 1944; Triandis, 1971; Heider, 1958; Hovland et al., 1953; Fishbein & Ajzen, 1975; Morissete & Gingras, 1989; Rokeach, 1981; Gagné, 1985; Allport, 1935; Asch, 1946; Staats, 1986; Leduc, 1984; Kaes, 1968; Gilly, 1980; Siano, 1981; Bardin, 1979; Moscovici, 1976; Herzlich, 1972.

⁶⁰ Este mesmo autor faz notar que “Uma noção tão fundamental e complexa como a de atitude, torna-se mais útil, em termos de investigação se integrada num quadro conceptual mais vasto que lhe imprima verdadeiramente sentido através da interacção com outras noções ou conceitos” (Santiago, 2004: 88).

que as mesmas se sustentam no âmbito das relações entre os indivíduos, na adequação dos meios de comunicar, nos valores e nas crenças.

Para concluir esta reflexão sobre a concepção de atitude na perspectiva das representações sociais, voltamos a Moscovici, citado por Dias (1998: 51), este autor, numa tentativa de precisar o conceito com que temos vindo a trabalhar, separou-o e distinguiu entre *opinião* e *atitude*. Assim, para Moscovici a opinião é “assertion évaluative - constituant un moyen d’expression et d’échange entre les membres d’un groupe - sur une question controversé relativement spécifique, socialement significative (1960, p.262)”, (citado por Dias, 1998: 51, 52).

Por outro lado, a opinião constitui-se como uma tomada de posição sobre um determinado assunto, manifestando-se como respostas simples, enquanto as atitudes se caracterizam por serem mais organizadas, complexas e preparatórias das acções subsequentes. (Dias, 2004: 52). Na opinião deste mesmo autor, e segundo as palavras de Moscovici a atitude é:

“ comme un schéma dynamique de l’activité psychique, schéma cohérent et sélectif, relativement autonome, résultant de l’interprétation et de la transformation des modèles sociaux et de l’expérience de l’individu. Au cours de l’élaboration d’un comportement, l’attitude exerce, avec une intensité affective variable, une action régulatrice sur l’orientation de l’organisme et sur les échanges qui interviennent entre les éléments de cet organisme aussi bien qu’entre celui-ci et le milieu socialement valorisé. L’attitude peut actualiser et soutenir le comportement qui lui correspond (Moscovici, 1960, p. 269)”.

Da revisão bibliográfica que fizemos sobre o último elemento das representações sociais o campo de representação constatámos tratar-se de um conceito de difícil definição e apreensão. Daí que para nós tivesse constituído um verdadeiro desafio conseguirmos apurar as diferentes abordagens à sua noção.

Uma vez mais Dias (1998: 52) vai servir-se de Moscovici para definir campo de representação como o conteúdo concreto e delimitado das proposições sobre um determinado aspecto preciso do objecto da representação.

Ou aprofundando e, como refere ainda Dias (1998: 52), a noção de representação passa por uma ideia de totalidade, de hierarquia cujo conteúdo é composto por informações e pelas leituras dessas mesmas informações.

É ainda este autor (1998: 56) quem expõe que a noção de campo de representação implica a multiplicidade de factores, os quais podem ser agrupados em duas categorias, a das condições socioeconómicas e a dos factores psicossociais. Conforme enfatiza uma vez

mais Dias, Moscovici designa esta última categoria como “sistemas de orientação”. Destacando a sua importância pela ligação que detêm à sociedade e grupos a que pertencem.

Santiago (2004: 89,90), entende que o conceito de campo de representação pressupõe um grupo organizado e hierarquizado (ideia esta já enfatizada por Dias), constituído por opiniões, e crenças claramente viradas para aspectos concretos e precisos do objecto ou da situação a representar.

Para uma caracterização mais completa do conceito em análise cumpre ainda explicitar que as suas funções decorrem da inclusão de dados novos num panorama de referência previamente existente, outorgando outrossim uma nova orientação a esses dados novos. (Dias, 1998: 58). Por outro lado e reportando-nos a Vala (1996), citado por Dias (1998: 42), podemos considerar que as representações sociais na sua vertente de axiomas sociais centrados na prática adoptam uma função de interpretação da realidade e do motivo e direcção da acção

Apoiando-nos na revisão da literatura realizada, verificamos que o conceito de representação social se sustenta na ideia de servir de suporte à realidade social, ou se quisermos, a representação social abrange procedimentos cognitivos singulares, um sistema com conteúdos e ainda um determinado papel social (Dias, 1998: 58).

Como decorre das palavras de Santiago (2004: 92), o qual se baseia em Moscovici (1976), a função da representação social traduz-se na transformação do estranho em alguma coisa familiar, que faça sentido e seja perceptível para quem a interpreta. Trata-se ainda de uma função de paradigma interpretativo e condutor da acção. Este paradigma encerra uma riqueza e especificidade que se revela pela união operada entre os elementos teóricos e práticos. Esta é também uma alusão inédita em Moscovici quando atribui às funções sociais o papel de um sistema de interpretação onde os elementos teóricos são causa de fusão. O conteúdo do modelo figurativo torna-se um conteúdo activo que serve para dirigir a conduta ou a atribuir um sentido aos acontecimentos reais (1960, p.328)”.

Complementada com o contributo de Jodelet citada por Dias (1998: 59), podemos então atribuir às representações sociais a função de interpretação da realidade, de orientação das condutas e das relações sociais.

Concluindo e de acordo com o mesmo autor, as representações são também de si e dos outros, das relações que se estabelecem, de pertença a determinados grupos, bem como

das clivagens e respectivas relações hierárquicas. Assim, permitimo-nos concordar com Dias (1998: 59), quando defende que as representações sociais ao arrogarem-se como interiorização e espelho da realidade social, admitem uma visão socialmente compartilhada que cada grupo tem sobre si próprio e sobre o seu contexto, aspecto que legitima e norteia a sua inclusão na interacção social e, como tal, adoptando um papel estruturador das próprias relações sociais.

Em síntese, as representações sociais têm como matéria-prima toda a realidade exprimindo quer o sujeito, quer a própria realidade, constituindo-se como um conhecimento elaborado e partilhado pela e na sociedade, estando consequentemente influenciado pelos diferentes contextos e sujeitos com quem age e interage. Revelam-se uma forma de conhecimento complexa e prática, do senso comum-elaborado em sociedade – que recorre ao que o rodeia interpretando e actuando continuamente.

3. As representações sociais e os professores

A grande maioria das leituras que temos realizado para a elaboração da presente dissertação têm-nos ajudado a clarificar teoricamente muitas das concepções que fomos construindo no nível prático do nosso desempenho diário. Como não deixa de ser verdade que algumas delas também tiveram como função a desconstrução e a desmontagem de concepções que tínhamos como verdades quase insofismáveis. Daí que para nós tenha constituído alguma surpresa encontrarmos um ponto de ligação entre o trabalho de Antunes (2005: 1)⁶¹ no que respeita às representações sociais do líder divulgadas dentro da organização. e as representações que os professores têm sobre o Presidente do Conselho Executivo, permitindo-nos patentearmos o elo de ligação que passa pela análise do papel das representações sociais.

Se houvesse necessidade de justificar a razão da escolha do estudo das representações dos professores sobre a organização escolar encontraríamos motivo de sobra nas afirmações de Santiago (2004: 50), quando refere que, o estudo das representações dos professores relativamente aos distintos ângulos da vida escolar, irá certamente proporcionar um manancial de explicações e de informações sobre aspectos proeminentes, sobre a sua

⁶¹ A autora apresentou no Congresso de educação e Trabalho realizado na Universidade de Aveiro, uma comunicação sobre “a investigação levada a cabo sobre o papel do líder e das chefias intermédias na criação e transmissão de conhecimento no âmbito de um processo de mudança institucional de segunda ordem verificado numa empresa pública portuguesa”.

maneira de intervir dentro do contexto de sala de aula no que respeita ao espaço escolar complementar.⁶²

A escola, como instituição socialmente organizada, é campo fértil da influência das representações sociais. Aliás a posição de charneira que desempenha no seio das estruturas sociais, ou ainda no que respeita a multiplicidade de funções que lhe está acometida, vai compelir os seus actores à inevitável construção de esquemas de desmontagem e de explicação das manifestações ocorridas no meio institucional. Completamente induz à definição de tipologias de acção sobre o mesmo, as quais são auxiliadas por tomadas de decisão e de intervenção real nos diferentes elementos que de fazem parte. (Santiago, 2004: 66),

Nesse mesmo sentido se pronuncia Cartaxo (1994: 108), na sua Dissertação de Mestrado sobre o Conservatório de Música de Aveiro defendendo a escola como local de múltiplos intercâmbios e de partilhas por indivíduos e por grupos os quais:

“nas oportunidades de frequência e de comunicação, constroem as imagens e as percepções colectivas do Conservatório de Música de Aveiro. São momentos privilegiados de auscultação da escola e de formação de diagnósticos organizacionais e educativos, reflectidos nos discursos manifestos e subjacentes às representações sociais dos actores educativos.”

É ainda este mesmo autor (Cartaxo, 1994: 108) quem defende a importância do estudo das representações sociais na escola a três níveis de intervenção que se complementam. Assim, tomamos em consideração o aspecto psicológico pela relevância e pelas consequências ao nível das aquisições sociais e organizacionais que dele emanam.

Relevamos o aspecto epistemológico, quer pela multiplicidade da sua génese quer ainda pela diversidade de origens que são trazidos para o nosso convívio. Por último referimo-nos ao aspecto sociológico pela importância de que se reveste para investigar os mecanismos que intervêm na construção e definição de noções sociais.

Na mesma linha de pensamento, defendemos como o autor que acabámos de citar, que ao termos oportunidade de estudar e conhecer a génese das representações sociais da

⁶² Para além desta razão, parece-nos pertinente realçar ainda as afirmações do mesmo autor (Santiago, 2004: 50), ao referir que “De um modo geral, as escassas investigações sobre as representações da escola nos professores inscrevem-se, tal como para os pais e alunos, num quadro de análise que procura ultrapassar os modelos sociológicos deterministas na explicação de percursos escolares dos alunos.” Ou ainda quando acrescenta na mesma obra (54), “De facto, detectam-se aí, igualmente, no discurso dos professores, representações da escola mais influenciadas pelas pretensões da escola construtiva, respeito da individualidade de criança e delegação do poder no grupo/classe. Embora estes aspectos surjam numa posição menos relevante, eles seriam, contudo, indiciadores de que as representações da escola nos professores dos diferentes níveis de ensino não se configuram uniformemente, [...]”.

escola, contribuímos consequentemente para um conhecimento mais amplo dos comportamentos dos actores educativos na mesma.⁶³

Assim, e tendo presente o objecto em estudo os professores como “indivíduos”, com base na sua experiência social, tendem a construir, de uma forma mais ou menos consciente, de uma forma mais ou menos explícita, o que Jorge Vala chama “teorias sociais práticas “ (Dias, 1998: 42).

Não poderemos olvidar ainda que todas as informações que os diferentes actores dispõem sobre a escola traduzem elementos muito relevantes dos conteúdos das representações, sendo certo que concordamos com Santiago (2004: 81,82) quando aponta como fontes determinantes de informação sobre a organização escolar a qualidade das vivências de certas experiências escolares, as quais influenciam a edificação das interpretações que irão dar significado à realidade educativa nos seus níveis mais variados.

Os professores, como agentes sociais marcados pela classe (ou classes) a que pertencem, pelos contextos que lhe estão associados e pela sua própria experiência, são elementos que activamente agem e interagem nos e com os meios/contextos em que trabalham-as escolas-constroem e reconstroem representações sobre si próprios e sobre a realidade em que vivem e trabalham, seleccionando, interpretando, resumindo informação que vão recebendo e que posteriormente lhes permitirá tomar posições e intervir sobre a sua realidade enquanto docentes, bem como sobre essa mesma realidade permitindo-se ainda emitir novas visões sobre a mesma.⁶⁴

Como Cartaxo, sabemos também que todo este movimento de construção e de reconstrução do meio e da realidade onde estão inseridos, as suas opiniões, os sentimentos que vão demonstrando estão impregnados da sua visão do mundo e da vida, pelo sistema de valores, e de sociedade que lhe está atinente, bem como pelas experiências vividas e interiorizadas em todo o espaço escolar, ou até mesmo nas relações desenvolvidas com os seus parceiros educativos e com a escola.

⁶³ Gomes (2005: 4) também reconhece e dá ênfase à teoria das representações sociais como instrumento essencial de análise do campo da educação socorrendo-se de Gilly (1989) para referir que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos educativos é o foco sobre o conjunto organizado de significações sociais no processo educativo”.

⁶⁴ Sarmento (2000: 222), aponta as investigações feitas por Helena Araújo sobre a especificidade da construção da profissão de professora primária, baseada em histórias de vida e onde se reflectem claramente as representações das professoras sobre a sua profissão no feminino. Aliás, também Ana Benavente (1985) deu realce a este aspecto no trabalho que realizou sobre esta mesma temática

A análise da organização escolar permite-nos concluir que ela é objecto de influência por parte de diferentes factores. Não só o poder instituído e legitimado, como lhe chama Cartaxo (1994: 112), lhe faz sentir o seu pendor necessariamente de cariz mais político e social, como todos os actores que nela convivem, influenciam e determinam as práticas sociais da organização escolar. Cada indivíduo interpõe-se necessariamente com as suas posições pessoais, com as suas formas de analisar e de se posicionar dentro da organização escolar, com a forma como perspectiva a escola, como a sente enfim como a representa. É pois, nesta óptica que nos sustentamos em Cartaxo (1994: 113) para reforçar o que temos vindo a expor:

“As representações da escola radicam no seio das interacções que têm lugar na instituição escolar ou que são despoletadas pela ligação, mais ou menos directa, à escola. Elas são a manifestação e o resultado do modo como os actores escolares se posicionam no seu confronto e no lugar que detêm na escola. Por outro lado reflectem modos de vida da sociedade em geral e dos grupos de pertença social, cultural, ideológica e económica. Estas representações sociais da escola revelam, igualmente, uma realidade escolar investida de um simbolismo que traduz o modo como os actores educativos se apropriam de um espaço de que participam e que lhes pertence. [...] Podemos dizer que, através das representações sociais da escola, «a comunidade escolar fala dela mesma» (Santiago, 1993:148-149).”

Na introdução que fizemos a este capítulo propusemo-nos abordar e ainda que sumariamente, a ligação entre as representações sociais na escola e as lentes com que temos vindo a analisar a organização escolar na nossa dissertação. Prosseguindo este nosso objectivo e, simultaneamente, preferindo seguir a opção metodológica de nos socorremos dos autores que previamente nos deram testemunho das suas reflexões, iremos procurar discorrer sobre esta problemática.

Retomemos, pois, Dias (1998: 42) para, uma vez mais, reforçarmos o carácter mobilizador de factores individuais e colectivos em simultâneo das representações sociais. Por outro lado, podemos situar as representações sociais no campo da cultura e das mentalidades, no âmbito da produção e da comunicação de ideias na interface da psicologia e da sociologia.

Por seu lado, Sarmiento (2000: 225) aponta-nos algumas conclusões importantes decorrentes dos estudos elaborados no âmbito das culturas organizacionais das escolas primárias. Ainda que o nosso objecto de estudo não seja inteiramente coincidente com o do autor, interessa-nos realçar as conclusões relativas à cultura docente de uma forma geral e já que a escola como cultura é uma das opções para o desenvolvimento do nosso trabalho. Nesta conformidade, o autor aponta algumas deduções que fez das representações dos

professores em síntese podemos resumi-las como a existência de culturas organizacionais das escolas primárias muito heterogêneas e diferenciadas. Por outro lado, a cultura mais representada é a “cultura de clube”⁶⁵ e que põe a sua tónica no papel desempenhado pelo professor, bem como na centralidade da sua influência “benévola” sobre a organização escolar, sobre os restantes membros da comunidade educativa, por efeito de um certo “carisma” que é intrínseco à função de professor.

Realça-se ainda, a ideia de que a “cultura de papel” se mantém em alguns dos seus traços, mas que em simultâneo vai revelando algumas manifestações de transformação. Esta tipologia define-se como a subserviência a uma racionalidade burocrática, bem como na relevância (ainda que muitas vezes criticada), posta no sistema político/administrativo e na regulação normativa como justificação plausível para levar a cabo determinadas acções.⁶⁶

Ainda na mesma linha do nosso estudo, Formosinho, (1991: 9), analisando as representações dos Professores sobre o Papel dos Gestores Intermédios tece algumas considerações, baseadas nos estudos empíricos desenvolvidos permitindo-se concluir que

- “- o director de turma é geralmente considerado um monitor;
- algum papel de liderança que ocorre em experiências inovadoras e práticas empenhadas surge na relação com os alunos;
- o delegado de disciplina, embora tendo um papel legal mais importante que o do director de turma, não é considerado pela lei exercendo funções de chefia;
- o delegado de disciplina não é visto pelos professores, de um modo geral, como um líder.”

Reportando-nos ao conteúdo do capítulo primeiro deste nosso estudo, encarámos a importância do tempo e do espaço na abordagem cultural da escola como organização⁶⁷ Ao debruçarmo-nos no presente capítulo sobre representações sociais e as suas ligações com a escola, regressamos ao tema, no sentido de estabelecer a ponte entre ambas. Uma vez mais

⁶⁵ De acordo com a tipologia de Charles Handy, citado por Sarmento, (2000: 225).

⁶⁶ Sarmento (2000: 214) defende ainda que “ A construção de um conjunto de elementos simbólicos configuradores do campo organizacional das escolas primárias resulta da construção complexa de representações sociais, que derivam da construção histórica pelo Estado da instituição escolar, da acção concreta dos actores educativos na durée, da produção e disseminação de ideias e representações sociais pelas agências periciais de difusão de saberes (entre as quais, as instituições de formação de professores), da intervenção das organizações sindicais e das associações profissionais e, em geral, das ideologias socialmente difundidas.”

⁶⁷ Também Torres (2006: 150) se refere à questão da temporalidade como factor importante para a compreensão do processo de construção da cultura escolar, bem assim como os contextos onde se desenvolve a cultura escolar seja ela “intra ou extra” muros.

recuperamos o ponto de vista de Dias (1998: 192), para salientarmos que as opiniões, os valores, as atitudes, as expectativas, bem como os juízos emitidos constituem em simultâneo, substância e resultado das representações sociais.

Como o autor, reafirmamos que as representações sociais são produzidas em determinados contextos dos quais não podemos retirar nem o tempo nem o espaço, já que eles constituem um procedimento activo que liga o passado ao presente tornando-o operacional.

Teremos pois, nesta linha de pensamento que atender aos contextos em que as representações se nos apresentam, procurando entender as circunstâncias com que se relacionam, enfatizando o tempo e o lugar que simultaneamente nos ajudam a compreender a construção da cultura escolar, no presente, bem como no passado.

Em síntese, passando revista aos conteúdos patenteados neste capítulo debruçamo-nos sobre as representações sociais em geral, bem como sobre a importância que as mesmas têm para a organização escolar. Não descurámos os seus elementos, as suas funções e mesmo algumas objecções que se levantam na sua abordagem. Esperamos ter contribuído de alguma forma para sistematização de alguns dos conceitos em análise de forma clara e sem esquecer que:

“As representações sociais são uma expressão simultânea da realidade e do sujeito. Como conhecimento socialmente enraizado são a matriz a partir d [a] qual o sujeito integra a novidade, interpreta a realidade e orienta as condutas. [...] Captar, seleccionar, esquematizar e gerir informação e construir respostas práticas e satisfatórias é o seu modo de funcionamento. Os seus produtos, que são ao mesmo tempo instrumentos de trabalho, compõem-se de informações, opiniões, crenças, mitos e estereótipos, valores, atitudes, normas, visões do mundo. Como conhecimento socialmente construído e partilhado, sofre a influência dos contextos e das configurações mentais características dos grupos sociais de origem dos sujeitos, daqueles com quem interage e das ideias dominantes.” (Dias, 1998: 101).

Capítulo 4. Enquadramento Metodológico e Contextualização do Estudo de Caso

“Quando se viaja em direcção a um objectivo é muito importante prestar atenção ao caminho. O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar, e enriquece-nos enquanto o cruzamos.”
Paulo Coelho, *Palavras Essenciais*

1. Introdução

Para alguns autores (Quivy, 1998: 15), a investigação em ciências sociais segue um procedimento percurso idêntico ao utilizado pelos pesquisadores de petróleo, uma vez que nenhum dos investigadores procura ao acaso, antes seguem um procedimento previamente estabelecido, com o objectivo de conseguirem sucessos finais. Para este autor o investigador terá sempre de conceber e de pôr em prática uma metodologia de trabalho que, na sua opinião: “ nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.”

Para Pardal & Correia (1995: 10),

“O método consiste, essencialmente num conjunto de operações situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de *verificação empírica*. O método consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho”.

O método que nos pareceu mais adequado foi o *estudo de caso*, em conjunto com uma investigação do tipo qualitativo pelas vantagens que reconhecidamente lhes destacamos no que respeita a uma observação detalhada dos contextos e que segundo Bogdan e Biklen (1994: 89) se poderão traduzir no seguinte:

“Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*. [...] Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efectuem, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos sujeitos.”

Também neste capítulo nos preocuparemos com a caracterização do nosso objecto de estudo, com o seu contexto sem perdermos de vista quer os objectivos a que nos propusemos quer as “lentes” que temos utilizado privilegiadamente para o analisarmos.

Este estudo foi realizado durante o ano lectivo presente, isto é 2006/2007, no que respeita aos actores escolhidos para serem entrevistados. Porém a análise documental de actas e dos documentos orientadores do *Agrupamento* foi um pouco mais atrás no tempo, uma vez que as actas disponibilizadas remontam, em alguns casos, ao ano lectivo de 2004/2005.

2. O estudo de caso

A metodologia de investigação escolhida para a elaboração deste estudo será o estudo de caso, tomando como nossa a noção apresentada por Bogdan & Biklen (1994: 89), citando Merriam (1988) segundo os quais ele “consiste na observação detalhada, de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A escolha desta metodologia facilmente se explica ainda por “serem mais fáceis de realizar” (Bogdan & Biklen 1994: 89), para uma principiante na investigação, permitindo simultaneamente a utilização de diferentes fontes no seio da organização que se pretende estudar. Dentro do estudo de caso, consideraremos a observação, denominação apresentada por Bogdan & Biklen (1994: 89), já que a observação e descrição do nosso estudo irá recair sobre uma situação particular da organização escolar, neste caso, as representações dos docentes sobre os papéis do Presidente do Conselho Executivo. Depreende-se, pois, do atrás exposto, que se tratará de um estudo predominantemente qualitativo.

Não se pretende com este trabalho apresentar generalizações que não teriam validade do ponto de vista científico, nem tão pouco estariam de acordo com os objectivos traçados para a investigação. O que nos propomos fazer é identificar, descrever situações, cruzar informação e procurar compreender a situação que despertou o nosso interesse investigativo, com vista a caracterizá-la numa perspectiva heurística e de detalhe.

Como já afirmámos, o rumo do nosso trabalho segue o desafio de estudar as formas de percepção dos professores sobre o presidente do seu conselho executivo, numa perspectiva da escola como organização cultural e burocrática. Assim, “não só a escola é diferente das outras organizações “ (Costa, 1996: 109), como também cada escola é diferente das outras, por ter uma cultura, isto é “um conjunto de valores, crenças, linguagem, ritos e até cerimónias que lhe são peculiares”. (Costa, 1996: 109; Lima, 2003: 143)⁶⁸.

Este conjunto de valores, traduz-se também, num misto de acções e de interacções determinantes para o tipo de cultura vigente numa determinada organização escolar, a qual

⁶⁸ Como afirma González (2003: 170), “Pero aunque la institución escolar se caracterice por haber desarrollado su propia cultura, con rasgos propios y diferentes a los de otras instituciones tales como por ejemplo, las prisiones o los hospitales, y en tal sentido podríamos decir que «todas las escuelas son iguales», lo cierto es que «cada escuela es diferente» a las demás.”

poderá revestir um carácter mais ou menos forte, consoante a partilha entre os membros que compõem, da sua identidade e dos seus valores for mais ou menos acentuada e efectiva.

Como afirma Torres (2006: 143), a cultura entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura.”

Também Torres (2006: 150) se refere à questão da temporalidade como factor importante para a compreensão do processo de construção da cultura escolar, bem assim, como os contextos onde se desenvolve a cultura escolar seja ela “intra ou extra” muros.

Quando falamos de cultura de escola, falamos de modos de agir, de actuar, de pensar e são as rotinas, bem como as crenças, os símbolos, os valores, e as práticas em que se traduzem. Assim, considerando esta lente, poderemos realçar não somente as questões das representações dos professores sobre o Presidente do Conselho Executivo, entrando desta forma no campo da construção de uma cultura escolar específica, admitida num determinado tempo e lugar definidos. É também sobre as questões das contextualizações (de tempo e de espaço) que trataremos neste capítulo.

Por outro lado, o caminho tomado nesta dissertação levou-nos para a inevitabilidade de completarmos a nossa “lente cultural”, com a da escola como burocracia. Quando falamos de burocracia e segundo autores como Costa (1996: 44), ou teóricos como Max Weber, Richard Hall, Peter Blau ou Crozier entre outros, reportamo-nos a estruturas racionalmente construídas, onde estão claramente definidas as normas e as actividades que cada um deve desempenhar com o objectivo de atingir metas dentro da estrutura. Este modelo tem sido sobejamente estudado, pela sua actualidade e pertinência, decidimos fazer nossas as palavras de Silva (2006: 82,83), no sentido de elencar um conjunto de características que reflectem o pendor burocrático das organizações assim definidas. Nesta conformidade destacam-se “a legalidade” com fundamento na existência de normas legais, que devem ser escrupulosamente cumpridas uma vez que funcionam como instrumento de controlo e de coordenação; “a hierarquia” através da qual se define a estrutura rígida de autoridade e controlo, bem como a respectiva organização de cargos; “a impessoalidade”, uma vez que a distribuição de cargos é feita segundo critérios previamente definidos, separando-se “o cargo da pessoa, tornando-se a autoridade e o poder atributos, não das

peessoas, mas dos cargos (Weber, citado por Sá, 2006: 82), e por último, “a especialização” que tendo por base procedimentos formais e imparciais atribui a cada membro da organização uma tarefa definida.

Trataremos, pois de investigar o elemento chave do órgão de gestão não perdendo de vista as motivações e a orientação deste trabalho, mas através da janelas deste modelo *díptico* de organização escolar, necessariamente diferenciado do modelo defendido pelo seu criador⁶⁹, por nos parecer aquele que poderá servir o carácter singular da organização escolar, bem como do ponto de vista analítico permitir uma visão mais global da mesma.

Queremos com o nosso estudo compreender melhor a organização escolar para podermos aperfeiçoar o nosso desempenho profissional e, conseqüentemente, a instituição escolar onde trabalhamos. A nossa investigação enforma num carácter qualitativo e de compreensão dos fenómenos que nos cercam. Daí que, apesar de nos parecer pertinente colocar algumas hipóteses de desenvolvimento do trabalho, elas constituem-se como guias do mesmo, numa perspectiva de flexibilidade do desenvolvimento do mesmo, como instrumentos ao serviço da descoberta e compreensão da realidade do *Agrupamento Rosa*. Não pretendemos que estas mesmas hipóteses se confundam com espartilhos, nem com estruturas rígidas e predefinidas que, de certo modo, cerceassem a nossa interpretação subsequente:

- Podemos aceitar que diferentes tipos de lideranças permitam a formulação e aparecimento de diferentes tipos de representações sobre o líder formal da organização escolar-Presidente do Conselho Executivo;
- Aceitando-se como válida a teoria da inexistência, não de uma classe, mas de diversos grupos, dentro do grupo dos docentes, será que às diferentes classes de docentes correspondem diferentes representações sobre o Presidente do Conselho Executivo, e

⁶⁹ Silva (2006: 77), esclarece o conceito de que nos apropriámos, mas em cuja génese está o pensamento de Lima: “Por sua vez, Lima, apoiando-se na ideia de que «a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa outra poderá ser simultaneamente as duas» (1992: 157), mostra como a organização educativa apresenta duas faces distintas. A este fenómeno chamou «modo de funcionamento díptico da escola como organização» o que, ressaltando as diferenças de nível, pode ser encontrado na universidade.”

Veja-se também, a este propósito a defesa deste modelo de análise feita por Torres (2006: 136): “Ora, parece-nos que o registo crítico ao privilegiar uma análise multifocalizada e multiperspectivacional sobre a realidade organizacional, constitui um pertinente suporte analítico para explorar o «modo de funcionamento díptico da escola como organização» (Lima, 1992: 157), caracterizado pela dupla faceta de *locus* de reprodução e *locus* de produção normativa e cultural”.

tendo como base a “velha” divisão – de docentes do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?

- É possível aos professores formularem representações no sentido de identificarem o Presidente do Conselho Executivo como Conselho Executivo na sua totalidade;
- De acordo com os professores, o Presidente do Conselho Executivo é visto como um líder profissional, eleito por eles para defender os seus interesses, numa perspectiva corporativa de organização escolar;
- Os professores representam o Presidente do Conselho Executivo como “um colega”, pelo que têm dificuldade em o aceitarem como decisor e executor, como seu superior hierárquico;
- Os professores representam o Presidente do Conselho Executivo como um “líder profissional” revendo-se nos seus conselhos e orientações.
- O modelo centralizador e burocrático da organização escolar possibilita a formação da representação do Presidente do Conselho Executivo como “delegado do governo” e como “director administrativo”, representação que os professores têm dificuldade em aceitar ou com a qual pelo contrário se identificam;
- Apesar do peso do modelo burocrático alguns professores podem representar o PCE como um líder capaz de jogar com as variáveis pessoas, mudança, eficácia, dinâmicas....

Com a elaboração deste trabalho pretendemos crescer no desempenho profissional quer do ponto de vista científico quer da alteração das nossas práticas diárias.

Espera-se pois, um aumento de informação disponível sobre esta área científica, propiciando a emergência de um conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos sobre o tema em análise.

É nosso entendimento que este estudo possa trazer meios de reflexão e de meta-reflexão dentro da organização escolar, contribuindo para as mudanças da praxis diária, reajustando-se acções e metodologias de trabalhos.

- Contribuir para o conhecimento científico desta área no âmbito das ciências da educação;
- Concorrer para o aperfeiçoamento e aprofundamento do conhecimento pessoal sobre esta área;
- Traçar um quadro teórico conceptual sobre os temas em estudo,

- Construir a sistematização legal e normativa relativa à gestão das escolas básicas e secundárias
- Contribuir para a compreensão/esclarecimento da actual situação portuguesa;
- Estabelecer diferenças/semelhanças entre realidades europeias no âmbito da gestão escolar;
- Clarificar as funções do Presidente do Conselho Executivo no momento actual;
- Distinguir as representações dos docentes sobre o Presidente do Conselho Executivo.

Por último, referimos a importância de os objectivos serem traduzidos em resultados concretos, constituindo uma mais valia para as mudanças de práticas na comunidade educativa.

Face ao quadro apresentado e servindo-nos das concepções de Sarmento (2000: 233) sobre O Estudo de Caso, justifica-se esta nossa escolha (e para além dos motivos já apontados), também porque:

“A investigação das culturas organizacionais tem encontrado nos estudos de caso uma realização metodológica compatível, designadamente quando se baseia numa orientação etnográfica, por eles se revelarem adequados ao levantamento em profundidade dos sistemas das crenças e valores dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos actores e nas ações empreendidas nos contextos organizacionais.”⁷⁰

3. Técnicas de recolha de informação

Para a recolha de informação serão utilizadas as técnicas de análise documental e a entrevista.

Através da análise documental pretendemos obter informação sobre os temas tratados, o tempo dispendido na discussão dos mesmos, as circunstâncias que lhe estão subjacentes e até as dinâmicas criadas.

Com a entrevista pretende-se ter acesso às representações dos sujeitos envolvidos sobre as práticas de gestão desenvolvidas pelo Presidente do Conselho Executivo. Afigura-

⁷⁰ O mesmo autor na mesma obra (pág. 234), refere-se ainda a um vasto conjunto de investigações nacionais e estrangeiras que utilizaram o Estudo de Caso como metodologia a apropriada. Dos autores citado realçamos Licínio Lima, Natércio Afonso, Jorge Adelino Costa, Luís Miguel Carvalho, Rui Gomes, Berta Macedo, Rui Canário, Carlos Estêvão, António Candeias, Stephen Stoer, Helena Araújo. Sarmento (2000: 234-235) justifica assim, a citação destes autores “ Todas as investigações referidas-e, em particular, as investigações da escola portuguesa-são bem ilustrativas de como os estudos organizacionais da escola, não dominados por modelos estatístico-experimentais, têm vindo a encontrar no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas.”

se também relevante conhecer as relações estabelecidas entre este e os diferentes actores docentes da comunidade educativa onde desenvolveremos o nosso estudo. Por outro lado, cumpre-nos ainda clarificar as representações do Presidente do Conselho Executivo sobre o seu cargo, as tarefas que desempenha e que lhe dão ou não sentido, e estabelecer comparações, por afirmação ou por contraste, com as dos docentes entrevistados.

Para o tratamento da informação iremos recorrer à análise de conteúdo através da construção de uma grelha de categorias para leitura dos documentos recolhidos que constituirão uma parte do corpus do estudo. As entrevistas serão também objecto de análise de conteúdo. O recurso a esta técnica permite o levantamento para a recolha de informação de índole qualitativa.

3.1. A análise documental

A análise documental surge aqui como um caminho lógico e apropriado, já que ela permite, segundo Raymond Quivy (1998: 203)

“a economia de tempo e dinheiro”, [...] evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionários, que, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas” [e por último permite ainda] “a valorização de um importante e precioso material documental que não pára de enriquecer...”.

Através desta metodologia, que Pardal e Correia (1995: 74) definem como “Técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”, apesar de a considerarem como “uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”, reduzir-se-á a informação contida nos documentos analisados e produzir-se-á um novo texto que seja elucidativo dos textos analisados. De forma a assegurar a analogia entre todas as leituras de actas a realizar, será criado um instrumento específico de análise das mesmas – grelha de categorias –, que assegure a mesma orientação de leitura para todas as actas (como já foi referido), bem como possibilite uma leitura clara e esclarecedora dos dados retirados das actas.

Como atrás foi referenciado, o estudo será consequentemente baseado numa investigação qualitativa e descritiva e, seguindo os pensamento de Bogdan e Biklen, (1994: 48) “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, pelo que os resultados que se apresentarão se irão servir de citações dos dados recolhidos, por

exemplo, socorrendo-nos de algumas transcrições de entrevistas e numa tentativa de rentabilizar a riqueza dos dados que se encontram disponíveis para análise.

As actas dos órgãos de administração e gestão do Agrupamento, bem como os documentos orientadores deste, constituem um corpo de análise fundamental como “fontes primárias” (Pardal e Correia, 1995: 75), e consequentemente, com a função de “abrir caminho” à realização das entrevistas, contextualizar o campo de investigação e evidenciar determinados aspectos do Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento*.⁷¹

A análise documental obedeceu à criação de uma grelha de análise comum a todas as actas, por exemplo, e no sentido quer de enriquecer o nosso trabalho, quer de não descurar qualquer pormenor essencial ao desenvolvimento do mesmo.

Como refere Quivy (1998: 204) a análise documental (para além das vantagens já enunciadas), envolve um conjunto de limites e de problemas, para os quais o investigador deve estar particularmente atento. Por outro lado, e ainda de acordo com o mesmo autor (Quivy, 1998: 203), deverá o investigador prestar especial atenção “sobre a autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação.”

No sentido de atendermos aos limites e problemas eventualmente levantados por esta técnica de recolha de dados parece-nos importante que a mesma seja complementada com o recurso a entrevista da forma que de seguida enunciaremos e já que:

“os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados.

Finalmente, e de uma maneira geral, os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais.” (Quivy, 1998: 204).

3.2. A entrevista

Ainda seguindo a linha de pensamento deste autor, ao escolhermos a entrevista como método do nosso estudo privilegiamos um método que se distingue “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana” (Quivy, 1998: 191).

⁷¹ Uma vez que nesta dissertação se pretende estudar as representações dos professores sobre o presidente do conselho executivo, parece-nos lícito justificar a escolha deste método de recolha de dados através das palavras de Santiago (2004: 74) ao afirmar que “É importante, contudo, reter a ideia de que a operacionalização nos diversos estudos no campo das representações, orientam-se, frequentemente, para uma análise de conteúdo contextualizada que, em simultâneo, tenta contemplar fenómenos cognitivos e afectivos ligados ao pensamento em acto e ao pensamento constituído (Belisle & Schiele, 1984).”

Parece-nos, pois, que se trata de dois processos deveras importantes, e no que respeita ao objecto do nosso estudo (de forma mais lata), a organização escolar, a sua comunidade de docentes (neste caso), e as relações que estabelecem entre si. Por outro lado, permite-nos manter a premissa já sobejamente defendida neste estudo, da importância da peculiaridade da instituição escola e das relações que nela se estabelecem.

Reafirmamos pois, que através da entrevista pretende-se ter acesso às representações dos sujeitos envolvidos sobre as práticas de gestão desenvolvidas pelo Presidente do Conselho Executivo, das relações estabelecidas entre este e os diferentes actores docentes da comunidade educativa onde desenvolveremos o nosso estudo, das suas próprias representações sobre o seu cargo, as tarefas que desempenha e que lhe dão ou não sentido, e estabelecer comparações por afirmação ou por contraste com as dos docentes entrevistados.

A entrevista servirá ainda para alargar os dados recolhidos, permitindo-nos também obter informação que seria difícil de conseguir através de outras técnicas e tendo como princípios que, como afirma Libório (2004: 299,300),

“o investigador e o entrevistado são co-participantes, permitindo ao investigador solicitar ao entrevistado que esclareça os seus pontos de vista. Também, tratando-se de um estudo em que se pretende estudar a interpretação feita pelos vários actores escolares [docentes sobre as representações que têm do Presidente do Conselho Executivo], a entrevista tem potencialidade de dar a conhecer ao investigador aspectos relacionados com os significados atribuídos pelo entrevistado ao facto em causa, o que dificilmente seria conseguido através de outra técnica.”

Segundo Pardal e Correia (1995: 65), e no que respeita à estruturação,

“existem basicamente dois tipos de entrevista-entrevista estruturada e a entrevista não – estruturada. Entre estes dois extremos, aparece-nos uma variante-compromisso entre a directividade e a não – directividade–, conhecida por entrevista semi-estruturada, certamente de grande utilização em investigação social.”

A nossa escolha recaiu nesta terceira opção por se nos afigurar como a mais vantajosa e ainda porque nos permitiu ter um conjunto base de questões,

“suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade, nem tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; [...]” (Pardal & Correia, 1995: 65).

Refira-se ainda, que a elaboração dos guiões das diferentes entrevistas se fundamentou na necessidade de conseguirmos o máximo de informação sobre as representações que os diferentes actores docentes detêm do Presidente do Conselho Executivo. Por outro lado, respeitando as características da entrevista semi-estruturada elaboramos um conjunto de questões as quais nos remetem, também, para o conhecimento que detemos sobre o funcionamento dos agrupamentos em geral e do *Agrupamento* em particular, o qual decorre das conversas informais com os elementos docentes do mesmo, bem como do seu órgão de gestão. Os diferentes guiões surgem como consequência da análise prévia das fontes documentais. Não nos sendo possível desligarmo-nos do momento de charneira e de mudança que vivemos, do ponto de vista das competências e funções dos professores em geral e dos órgãos de gestão em particular, do momento de discussão e ebulição públicas sobre a função docente e consequentemente sobre a gestão que os professores preconizam para os seus estabelecimentos de ensino, também os nossos guiões de entrevista reflectem esta nossa preocupação.

Na construção da amostra da entrevista privilegiámos aqueles que, no nosso entender, e de acordo com a nossa experiência, interagem directamente com o Presidente do órgão de gestão mercê das funções que desempenham no Agrupamento e também para não fugirmos às questões apontadas, procurando uma visão global da realidade do mesmo no que respeita aos diferentes ciclos. Nesta perspectiva, seleccionamos a Presidente da Assembleia de Agrupamento, os coordenadores do pré-escolar e do 1º ciclo, o coordenador dos directores de turma, três elementos docentes membros do Conselho Pedagógico (coordenadores de departamento), os vice-presidentes do Conselho Executivo e ainda o Presidente do Conselho Executivo, num total de onze entrevistas. Como decorre da amostra apresentada foi nossa preocupação diversificá-la no sentido de criar consistência em todos os dados recolhidos e que fossem relevantes para a prossecução dos objectivos deste estudo.

Por outro lado, a opção pela entrevista ao Presidente do Conselho Executivo prende-se com a vontade de cruzar dados e informações (já focada no nosso estudo), de conhecer até que ponto, a figura central do nosso estudo poderá reconhecer as diferentes representações que existem a respeito do Presidente do Conselho Executivo e se identifica ou não com elas. Pretende-se ainda, entender até que ponto, se verificam ou não,

concordâncias entre as práticas e tipo de liderança desenvolvidas que o Presidente do Conselho Executivo preconiza e aquelas que os docentes lhe reconhecem. Aliás a mesma estratégia fez parte de um estudo internacional onde a Universidade de Aveiro também está incluída e onde os investigadores (Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira, 2005: 122) destacam da forma que segue a opção tomada:

“The same underlying (and guiding assumption for this project was in mind as with the project in Cyprus: that the effectiveness of a leader depends on how others view him/her as a leader and on how the principals themselves perceive their leadership style. Principals have some ideas about and also based on their perceptions of themselves as leaders. If the views of the principal match the views of the staff the functioning of the school is smooth; if these views, however, are divergent then there are problems and disfunctionalities in the day-to-day operations of the school. This discrepancy of views and perceptions is usually to the detriment of the school and its students since people act in different ways according to their own perceptions about what is happening in the school. It is, therefore, important to find out whether the teachers’ views are in congruence with those of the principal regarding the principals’ leadership and management of the school.”

Por último, relevam ainda para o nosso estudo, as opiniões do Presidente do Conselho Executivo sobre o momento de mudança e as perspectivas de evolução que defende sobre o cargo que desempenha.

4. O contexto

A importância do conhecimento do contexto em que desenvolveremos o nosso estudo empírico, a caracterização, do seu meio interior e exterior, a determinação das suas características mais evidentes constituem-se como meios fundamentais para a prossecução do nosso trabalho. Sabemos, como afirma Formosinho que:

“Do ponto de vista sociorganizacional, o que a escola tem de específico em relação à maioria da organizações é ser uma *people processing organization*, isto é, ser uma organização cuja natureza é essencialmente a de transformar pessoas.” [...]

“Pela própria natureza dos serviços essenciais prestados, a escola tem de ser geograficamente próxima dos seus utentes e beneficiários.” (Formosinho, 2005: 28, 29).

Procuraremos, pois, nesta etapa da nossa dissertação clarificar quem são as pessoas que constituem a nossa unidade de investigação, bem como, contextualizar o espaço onde se inserem, onde desenvolvem a sua actividade e a comunidade onde estão inseridas.

4.1. Caracterização do agrupamento e do seu meio social

Tendo optado pelo *estudo de caso* torna-se indispensável a caracterização da unidade onde desenvolvemos o nosso trabalho de campo, o *Agrupamento de Escolas Rosa*⁷², no sentido de que o trabalho desenvolvido concorra para a sustentação das nossas premissas empíricas.⁷³

Trata-se de um Agrupamento de Escolas composto por cinco estabelecimentos de ensino do pré-escolar, sete do 1º ciclo⁷⁴ e uma escola de 2º e 3º ciclos que é simultaneamente a sua escola sede e tendo como referência as diferentes tipologias de escola em vigor no nosso sistema de ensino.⁷⁵ Constituiu-se no ano lectivo de 1999/2000, com a nomeação de uma Comissão Executiva Instaladora onde estavam representados todos os graus de ensino ministrados no *Agrupamento Rosa*.

A formação dos Agrupamentos de Escola dimana do trabalho realizado pelo Grupo intitulado Projecto Experimental para a Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo e Ensino Básico Mediatizado, criado pelo Ministério da Educação no ano lectivo de 1996/97 e no qual desenvolveram os seus estudos três equipas (Braga, Coimbra e Setúbal). Daqui resultou a proposta de criação de Centros de Educação Básica Inicial (CEBI) definidas, de acordo com Ferreira (2003: 276), como

“unidades territoriais de gestão e coordenação, articulando a educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico, o Ensino Básico Mediatizado e ainda outros serviços e intervenção socioeducativa. A criação destes CEBI alicerçava-se na ideia da criação de estruturas territoriais de gestão e coordenação de recursos humanos e materiais, na perspectiva de uma actuação integrada a nível local, com valências sociais e educativas.”

⁷² Dando cumprimento ao protocolado com o órgão de gestão do agrupamento ficou estabelecida a garantia do anonimato do Agrupamento de Escolas.

⁷³ Gostaríamos de clarificar que no decorrer desta dissertação e sempre que nos referirmos ao “órgão de gestão do agrupamento” queremos significar o Conselho Executivo do mesmo.

⁷⁴ De acordo com os dados da Rede Escolar já disponibilizados ao *Agrupamento* pela Direcção Regional de Educação e para o ano lectivo de 2007/2008 prevê-se o encerramento de uma escola do 1º ciclo dado o baixo número de alunos que a frequenta e de acordo com a política governamental para o sector. Sobre esta escola poderemos encontrar a seguinte observação no Projecto Educativo “Além de não ter auxiliar de acção educativa cujo trabalho é feito por uma tarefaira através de uma hora diária, é uma escola onde é visível o abandono e o isolamento.”

⁷⁵ A Carta Educativa do Concelho Aprovada em Assembleia Municipal no final do mês de Dezembro de 2006 prevê para o *Agrupamento Rosa* as seguintes alterações: desactivação de todas as escolas do 1º ciclo, e de todos os Jardins-de-infância e a construção de três escolas do primeiro ciclo, respectivamente com doze, seis e quatro salas cada, distribuídas por três freguesias diferentes, onde estão incluídos outros tantos jardins de infância, respectivamente com quatro, duas e uma sala.

Como consequência destas propostas foi publicado o Despacho Normativo, nº 27/97, de 2 de Junho tendo sido, logo de seguida, criados os primeiros agrupamentos de escolas.

Como refere Ferreira (2003: 277),

“Apesar da retórica contida no normativo, que postulava a «livre iniciativa das escolas», imediatamente se constatou que a Administração, nomeadamente, os CAE’s (Centros de Área Educativa) e as DRE’s (Direcções Regionais de Educação) não apenas quis influenciar a criação de agrupamentos de escolas na modalidade de «agrupamentos verticais», argumentando que esta modalidade apresentava diversas vantagens em relação à outra, [agrupamentos horizontais:pré-escolar e 1º ciclo, ou apenas este último], como também pressionou que isso acontecesse, utilizando o poder que lhe era conferido de homologação dos mesmos.”

Na génese do *Agrupamento Rosa* estiveram, pois, envolvidas todas as dinâmicas que acabámos de expor, onde se inclui esta última de pressão sobre o órgão de gestão da altura de aceder “às propostas/imposições” apresentadas pela Administração, numa perspectiva centralizadora e burocrática do sistema educativo.

Partindo da análise do seu Projecto Educativo⁷⁶ iremos procurar contextualizar o meio envolvente do Agrupamento, bem como os aspectos organizacionais mais relevantes para este nosso estudo e, consequentemente para a caracterização do *Agrupamento Rosa*.

De acordo com os dados que recolhemos, todos os estabelecimentos de ensino que compõem o *Agrupamento Rosa* integram-se em zona essencialmente agrícola, parcamente industrializada, pertencendo a três freguesias da periferia da uma cidade do litoral português. Sabemos ainda da existência a referências históricas que remontam à pré-história, sendo comprovadas por achados de monumento megalítico e com a existência de um forno cerâmico da Época Visigótica, decorrendo que as freguesias cedo foram habitadas, tendo ainda contribuído para este facto o clima ameno, o solo plano, litológico e húmico, com excelentes capacidades agrícolas. No momento actual, todas as freguesias possuem terrenos para habitação social, de reserva agrícola, ecológica bem como zonas turísticas. Consultando os dados constantes da proposta de Carta Educativa do Concelho⁷⁷ e no que respeita ao crescimento das freguesias dos estabelecimentos de ensino do *Agrupamento Rosa*, constatamos que nas duas das freguesias (que se situam mais a Sul),

⁷⁶ Não nos iremos quedar apenas por este documento orientador, mas iremos socorrer-nos doutros documentos institucionais que consideremos úteis para a prossecução deste nosso propósito.

⁷⁷ A fonte destes reside nos dados apurados através dos censos de 2001 do concelho.

não existem mais do que dois mil habitantes em cada uma delas, situando-se a freguesia da Escola-sede entre os 4000-6000 habitantes. No que respeita à concentração populacional verificou-se um aumento de 2,9% e de 3,5% em duas das freguesias visadas (sendo uma delas a da Escola-sede), enquanto na terceira freguesia se assistiu a um decréscimo de 0,7%, não havendo, pois, um crescimento elevado nem consistente ao nível da concentração populacional. Esta tendência acentuar-se-á ao analisarmos o envelhecimento da população das três freguesias do *Agrupamento Rosa*, uma vez que se verificou um envelhecimento da população muito acentuado e superior ao que se aferiu no Concelho em geral. Contribui ainda para o reduzido crescimento das freguesias a estabilidade da Taxa de Natalidade e um crescimento muito reduzido dos edifícios construídos. Por último, restam-nos apontar como factor de um crescimento muito deficitário o facto de, em duas das freguesias, a taxa de saneamento básico se situar nos 0% e na terceira (a da Escola-sede), se situar em 19%, números que ficam muito aquém da restante realidade do Concelho que atinge taxas superiores a 90%. Ainda assim, as freguesias do *Agrupamento Rosa*, revelam algum dinamismo ao nível cultural e cívico e se atentarmos nas Associações que lhe estão ligadas.⁷⁸

Pontualmente e sem carácter sistemático, as colectividades participam em actividades conjuntas com o *Agrupamento Rosa*, sempre por iniciativa deste último, não havendo indícios a este nível, de uma acção prolongada e sistemática no tempo. Contudo poderemos salientar (e seguindo as informações colhidas junto do seu Presidente), as relações mais profícuas com as Associações de Pais do *Agrupamento*, com as Juntas de Freguesia, com algumas empresas existentes na freguesia quer pelo apoio que dão ao *Agrupamento*, por exemplo, na inserção na vida activa dos alunos com necessidades educativas especiais, quer ainda pelo reconhecimento que conferem ao *Agrupamento* como mais valia no desenvolvimento das freguesias; e por último com uma Associação de Desenvolvimento Local onde o próprio Presidente do Conselho Executivo é membro activo.

O *Agrupamento Rosa* tem desenvolvido diferentes actividades e projectos, estabelecendo para o efeito diferentes parcerias. Assim, privilegiam-se os projectos promovidos pela Câmara Municipal, da Rede de Bibliotecas Escolares, de cariz ambiental,

⁷⁸ Como exemplo ilustrativo do que acabámos de afirmar existem nas três freguesias duas Associações Culturais e Recreativas, dois Ranchos Folclóricos, Associações ligadas ao Desporto (três), A Fanfarra, Núcleo de Amigos e Associação Promotora de Cidadania.

(Prosepe e PES), bem como os propostos pelos Ministério da Educação (Plano Nacional de Leitura e Plano de Acção da Matemática).

No que se refere à Escola-sede os alunos dispõem de um conjunto considerável de clubes que revestem características de actividades de enriquecimento curricular para os alunos⁷⁹ – Clubes de Francês e de Inglês, Clube da Floresta, de Fotografia, da Rádio.

4.2. Caracterização da escola-sede

A Escola-sede entrou em funcionamento provisoriamente no ano lectivo de 1988/89, instalada numa escola Secundária do Concelho, tendo nos dois anos lectivos subsequentes funcionado no mesmo regime, mas no Centro Paroquial de uma das freguesias. Somente no ano lectivo de 1991/92 se mudou para as actuais instalações. A Escola foi construída para dar resposta a solicitações das populações que serve e simultaneamente ao desígnio do cumprimento da escolaridade básica obrigatória de nove anos e ainda em resultado da democratização do ensino. Alberga em regime normal 24 turmas de 2º e 3º ciclos encontrando-se em estado razoável de conservação no que respeita ao seu espaço físico. Atentando nas suas características físicas a Escola-sede é constituída por edifício único de rés-do-chão e primeiro andar, onde se distribuem salas de aula, oficinas, laboratórios, biblioteca, sala TIC, pavilhão gimnodesportivo. Existem ainda as instalações complementares, espaços específicos para as funções de gestão e administrativas, bem como refeitório, bar, reprografia e papelaria, sem esquecermos ainda, as zonas de convívio para toda a comunidade educativa. Recentemente foi construída, no seu exterior, uma estrutura para os alunos aí aguardarem pelos autocarros e transportes particulares que os levam as suas casas. Pareceu-nos uma ideia bem concebida para que os alunos não estejam expostos às intempéries.

Situando-se numa zona central da freguesia, a Escola-sede encontra-se rodeada por diferentes serviços públicos de apoio à população da freguesia. Distingue-se dos mesmos pela extensão de terreno que ocupa, uma vez que o seu exterior tem diversas zonas de prática desportiva e de jardim. Apesar da ordem e da limpeza exterior e interior necessita de uma pintura exterior de todo o seu edifício, já que a actual, pelos efeitos da humidade e

⁷⁹ Pode ler-se no Projecto Educativo do Agrupamento que “alguns alunos participam pouco nas actividades escolares [...]”; “Necessidade de conseguir mais interesse e motivação dos alunos pelas actividades escolares;” respectivamente como problemas e potencialidades detectadas, daí se recorra a uma diversificação da oferta das actividades de complemento curricular como meio de incentivo e motivação dos alunos.

das condições atmosféricas em geral, se encontra já bastante danificada. De acordo com o seu Projecto Educativo (2006/2009: s/nº):

“A escola encontra-se em estado de conservação razoável e em termos de instalações e no que diz respeito a fins curriculares existem 24 espaços, que se distribuem por salas de aula, oficinas e laboratórios, uma biblioteca, uma sala de TIC. Tem 498 alunos distribuídos pelo 2º e 3º Ciclos, num total de 23 turmas.”

4.3. A administração e gestão do agrupamento

De acordo com o preceituado nos normativos legais em vigor⁸⁰ os órgãos de administração das escolas ou dos agrupamentos de escola, isto é, aqueles aos quais incumbem as competências de fixação das políticas e estratégias, as competências de gestão bem como a sua implementação (Castro, 2007: 84) são respectivamente A Assembleia de Escola/Agrupamento, a Direcção Executiva, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Se atentarmos na legislação, poderemos destacar dela as principais competências de cada órgão citado, relevando para este estudo as que estão acometidas ao Presidente do Conselho Executivo, à Assembleia de Agrupamento, ao Conselho Pedagógico, aos conselhos de docentes bem como aos departamentos em geral.

No artigo 10º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário encontram-se descritas as competências da Assembleias de Escola/Agrupamento e das quais destacamos:

- “b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva; [...]”.

⁸⁰ A Legislação que nos serve de base é o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, modificado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

No que respeita ao *Agrupamento Rosa*, a sua Assembleia de Agrupamento foi eleita no ano lectivo transacto, isto é no ano lectivo de 2005/2006, encontrando-se por consequência a cumprir o primeiro ano de mandato, de um total de três anos lectivos⁸¹. É composta por um conjunto de vinte elementos (sendo que neste momento apenas existem 19 dado o presidente do C.E. e do C.P. serem a mesma pessoa), desses, nove são docentes, sendo um do pré-escolar, dois do primeiro ciclo e seis dos 2º e 3º ciclos encontrando-se, desta forma, representados todos os graus de ensino. Na mesma linha está representado o Pessoal Não Docente com três elementos e os Pais e Encarregados de Educação com quatro elementos. O Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico faz parte deste órgão assim como os dois representantes da Autarquia.⁸²

A Presidente da Assembleia de Agrupamento encontra-se a desempenhar o cargo pela primeira vez, muito embora tenha já experiência noutros órgãos de gestão e administração das Escolas. Tanto quanto é do nosso conhecimento esta Assembleia do *Agrupamento Rosa* foi eleita na primeira volta das eleições convocadas para o efeito, concorrendo apenas uma lista às mesmas.

No que respeita à Direcção Executiva as suas competências encontram-se descritas no RAAG, permitindo-nos destacar as seguintes nos termos do nº2 seu artigo 17º:

- “a) Definir o Regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o Projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos; [...]”.

⁸¹ Exceptua-se o caso dos representantes de pais e encarregados de educação cujo mandato é apenas anual.

⁸² Relembra-se que o RAAG, no seu artigo 8º, prevê para a composição da Assembleia o seguinte: “A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente, e da autarquia local”. Salvaguarda-se aqui a não participação dos alunos uma vez que o *Agrupamento* não integra o Ensino Secundário.

Por outro lado, prevê-se também que a assembleia pudesse integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico que fossem de relevo para o Agrupamento, contudo neste caso, tal não acontece.

À Direcção Executiva estão também acometidas as funções de elaboração do regulamento interno da escola, após auscultação do Conselho Pedagógico, bem como das propostas de celebração de contratos de autonomia e o projecto educativo da escola depois de ouvidos os restantes órgãos competentes, entre outras.

No caso particular do *Agrupamento Rosa* a Direcção Executiva toma a forma de Conselho Executivo. Estando na presença de um Agrupamento de escolas que envolve desde a Educação Pré-escolar até ao 3º ciclo, o Conselho Executivo é composto por um Presidente (pertencente ao 3º ciclo), por três vice-presidentes, cada um pertencendo respectivamente ao pré-escolar, 1º ciclo e 3º ciclos, bem como um assessor com funções ao nível técnico pertencente ao 3º ciclo.

O Conselho Executivo foi eleito no ano lectivo transacto encontrando-se a completar o seu primeiro ano de mandato. À semelhança do que aconteceu com a eleição da Assembleia de Agrupamento, também o Conselho Executivo foi eleito na primeira volta das eleições convocadas para o efeito, não existindo outra lista concorrente ao cargo. Com excepção do seu presidente, todos os outros elementos não tinham qualquer experiência no desempenho deste tipo de cargos, nem tão pouco são detentores de qualquer formação especializada na área da administração. Da leitura das actas e no que respeita ao funcionamento interno do Conselho Executivo, conseguimos concluir que as competências e as tarefas se encontram devidamente divididas entre todos os seus elementos (pelo menos no plano teórico, cabendo-nos também descortinar, no âmbito do nosso trabalho se tal acontece), da forma que segue:⁸³

“Ao primeiro Vice-presidente [...] com redução de catorze horas da componente lectiva, foram atribuídas as seguintes competências: desempenhar as funções de Presidente na ausência do mesmo, reunir com os delegados e subdelegados dos Alunos/Associação de Estudantes; actividades de complemento curricular e projectos em curso na escola, responsável pelos Cursos de Educação e Formação, Percursos Alternativos e Serviços de Psicologia e Orientação; coordenar o Plano Anual de Actividades; organizar convívios/dinamização sócio-cultural; actas do segundo e terceiro ciclos e Conselho Pedagógico; avaliação da Chefe dos Serviços de Administração Escolar; participar nas reuniões do Conselho Administrativo, dirigir e coordenar as actividades de Acção Social Escolar.”

No que respeita ao vice-presidente do primeiro ciclo foram estabelecidas as seguintes tarefas e competências:

⁸³ A caracterização, as competências e a figura do Presidente do Conselho Executivo merecem um destaque especial por ser a figura central deste trabalho, pelo que dele iremos tratar um pouco mais adiante.

“com redução da componente lectiva de cinco horas, foram atribuídas as seguintes competências: secretariar as reuniões do Conselho executivo; articulação com o primeiro ciclo do Ensino Básico; colaborar na elaboração do plano anual de actividades e sua dinamização (intervenção do 1º ciclo), articulação com a educação Especial: actividades de complemento curricular, projectos em curso na escola (intervenção do 1º ciclo); responsável pela segurança de escola/plano de emergência; colaborar no Plano Anual de Actividades; organizar convívios, actas do primeiro ciclo, actas da Educação Especial.”

Por último, no que respeita ao vice-presidente representante da Educação Pré-escolar e estando prevista uma redução de cinco horas da componente lectiva foram-lhe atribuídas as seguintes funções:

“colaborar na elaboração do plano de actividades e sua dinamização (intervenção do pré-escolar); articulação com o pré-escolar; coordenar as visitas de estudo; organizar convívios; coordenar os horários e distribuição do serviço do pessoal não docente; articulação com a Intervenção Precoce, actas do pré-escolar.”

Como já firmámos previamente, parece-nos deveras significativo dedicar um ponto deste nosso trabalho, à figura do Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento*. Fundamentamos a nossa convicção na importância que ele detém no nosso estudo, como tem por algumas inferências que nos vai, certamente permitir tecer sobre o papel que desempenha.

4.4. Caracterização do presidente do conselho executivo

Figura central deste nosso estudo, o Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento* tem cerca de cinquenta anos e vinte e quatro de serviço lectivo.

Detentor de uma formação de base na área das Humanidades, o Presidente do Conselho Executivo exerce a sua função há dez anos. É professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola-sede do *Agrupamento* também há dez anos. Do seu percurso profissional consta o desempenho de cargos como o de orientador de estágio, director de turma, delegado à profissionalização e delegado de grupo.

Nos dois primeiros anos como Presidente do Conselho Directivo (de então), os Presidente ainda se manteve com funções lectivas. Daí para cá optou por não voltar a dar aulas conforme direito legalmente estabelecido.

No ano lectivo de 1998/99 realizou com Aproveitamento o Curso de Especialização em Administração Escolar o qual constitui uma mais valia para um desempenho do cargo mais eficaz e teoricamente mais alicerçado e o que revela o seu empenhamento e investimento na área da administração escolar onde actua diariamente (de acordo com as inferências que retirámos da entrevista realizada (anexo 6, E11).

O Presidente do Conselho Executivo desempenha ainda as funções de Presidente de Conselho Pedagógico desde a sua entrada no órgão de gestão. Ao nível das competências que lhe estão adstritas destacam-se as seguintes:

“representar a Escola; presidir às reuniões do Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico (caso seja eleito), e do Conselho Executivo; coordenar as actividades decorrentes das competências próprias do Conselho Executivo; exercer o poder hierárquico designadamente em matérias disciplinar em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à avaliação do pessoal docente; homologar a avaliação do pessoal não docente; justificar as faltas do pessoal docente e não docente; participar nas reuniões do Centro de Formação das Escolas do Concelho de [...]”⁸⁴; membro da Assembleia de Escolas; responsável pelas obras e equipamentos; celebrar protocolos, gerir instalações, espaços e equipamentos; proceder ao recrutamento de pessoal docente e não docente; coordenar os horários e a distribuição de serviço docente; despachar o expediente; coordenar a constituição de turmas; coordenar o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; participar nas reuniões da associação de pais, outras competências delegadas pelo Director Regional.”⁸⁵ (Livro de Actas do Conselho Executivo do *Agrupamento Rosa*)

⁸⁴ Esta participação decorre do desempenho do cargo de Presidente do Conselho Pedagógico e de acordo com os Regulamento dos Centros de Formação Contínua e do Regulamento Interno da Comissão Pedagógica em questão.

⁸⁵ Informação retirada da análise documental nomeadamente ao conteúdo das actas do Conselho Executivo em exercício no triénio de 2006/2009. No que respeita às competências delegadas pelo Director Regional de Educação são as que constam respectivamente do Despacho nº 9090/2006, (2ª Série), publicadas em diário da República de 21 de Abril de 2006; do Despacho nº 23 189/2006, (2ª Série), publicado no Diário da República de 14 de Novembro de 2006 e ainda do Despacho nº 14 da DREC, datado de 31 de Outubro de 2002.

Para além das tarefas e competências enumeradas foi possível apurar-se, quer pelo nosso conhecimento pessoal quer ainda pelas conversas informais havidas, que o Presidente do Conselho Executivo *do Agrupamento* é membro eleito pelos seus pares do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira do Centro de Formação de Escolas do Concelho de [...] desde a sua constituição. Por outro lado, sobressaem ainda as boas relações estabelecidas quer com os Presidentes das Juntas de Freguesia onde o *Agrupamento* está inserido, bem como com o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do *Agrupamento*. Aliás estão bem patentes as relações de empatia e respeito mútuos que se traduzem na prática, pelo desenvolvimento de micro projectos ao nível de beneficiação das escolas do primeiro ciclo, por exemplo, ou ainda no facto da Associação de Pais ser também parceira nos Projectos de Generalização do Inglês no 1º Ciclo (no ano lectivo transacto), e no Projecto de Actividades de Enriquecimento Curricular no presente ano lectivo.

Salienta-se ainda, ao nível das relações com a comunidade educativa envolvente, a participação do Presidente do *Agrupamento* como membro de uma Associação Local de Desenvolvimento e responsável pelo seu Jornal.

4.5. A organização pedagógica do agrupamento

Do ponto de vista dos normativos legais em vigor é ao Conselho Pedagógico que estão acometidas as funções de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didácticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente (Castro, 2007: 106).

Assim, e apesar de ao Conselho Pedagógico estarem atribuídas inúmeras competências, entendemos destacar aquelas que pelo seu pendor pedagógico e didáctico importam para o desenvolvimento do nosso trabalho e caracterização do nosso *Agrupamento*. Atendendo ao disposto no artigo 26º do RAAG, ao Conselho Pedagógico compete:

“g) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;

h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional, e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;

i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;

l) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos de ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.”

O Conselho Pedagógico do *Agrupamento Rosa* é composto por um total de dezanove elementos, no quadro que se apresenta:

Quadro nº 6: Composição do Conselho Pedagógico do Agrupamento

Função Desempenhada/	Quem Representa	Corpo a que Pertence	Número de Elementos
Presidente Conselho Executivo (foi eleito Presidente do Conselho Pedagógico)	Comunidade educativa	Docente	1
Coordenador Departamento Curricular de Língua Portuguesa	Professores de LP 2º e 3º ciclos	Docente	1
Coordenador Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras	Professores de LE 2º e 3º ciclos	Idem	1
Coordenador Departamento Curricular de Matemática	Professores de Matemática de 2º e 3º Ciclos e professores de TIC	Idem	1
Coordenador Departamento Curricular de Ciências Experimentais	Professores de CN e de CFQ de 2º e 3º ciclos	“	1
Coordenador Departamento Curricular de Sociais e Humanas	Professores de Geografia, HGP, História de 2º e 3º ciclos e de EMRC	“	1
Coordenador Departamento Curricular de Expressões	Professores de EV, EVT, EF, ET, EM e Pintura de 2º e 3º ciclos	“	1
Representante do Conselho de Docentes do 1ºCEB para a articulação curricular	Professores do 1ºCEB	“	1
Coordenador do 1º CEB para a coordenação pedagógica	idem	“	1
Representante do Conselho de Docentes do pré-escolar para articulação curricular	Educadores de Infância	“	1
Representante dos serviços especializados do apoio educativo	Professores e alunos	“	1
Representante dos orientadores de estágio	Estagiários e orientadores	“	1
Coordenador dos Directores de Turma	DT de 2º e 3º ciclos	“	2
Representante dos Projectos	Professores e alunos	“	1
Representantes da Associação de Pais	Pais e encarregados de educação	Não docente	2
Representantes de Pessoal Não docente	Funcionários	Não docente	2

Regulamento do Conselho Pedagógico do Agrupamento Rosa.

As Estruturas de Orientação Educativa e serviços especializados de Apoio Educativo, de acordo com o estatuído no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21/7, procuram garantir:

“a articulação curricular, (conselho de docentes e departamentos curriculares), a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala (educador de infância e professores titulares de turma) ou na turma (conselhos de turma); a coordenação pedagógica destinada a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, de um ciclo de ensino ou de um curso (através do conselho de docentes titulares de turma, e do conselho de directores de turma), o acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar (através do professor-tutor) (Castro, 2007: 117).

No que respeita ao *Agrupamento Rosa*, todas as estruturas infra mencionadas estão em normal funcionamento podendo nós sinteticamente apresentar a forma de actuação das mesmas.

Nesta conformidade, ao nível da articulação curricular, os docentes do primeiro ciclo constituem um conselho de docentes presidido por uma docente cujas tarefas reportam à planificação, adequação dos planos de estudos à realidade do *Agrupamento*, asseguram a coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens, elaboram e propõem medidas curriculares diferenciadas tendo em conta os alunos com os quais trabalham e dedicam-se também à análise e reflexão sobre as práticas educativas bem como à identificação das necessidades de formação dos docentes (entre outras). O Conselho de Docentes do *Agrupamento*, por aquilo que temos oportunidade de registar através da leitura das actas, reúne-se com regularidade procurando dar sentido a todas estas tarefas. A sua presidente tem (como pudemos constatar) assento no Conselho Pedagógico.

Ao nível de primeiro ciclo constatamos ainda a existência em funcionamento do Conselho de Ciclo composto por todos os professores do primeiro ciclo o qual é presidido por um docente do mesmo ciclo que também participa no Conselho Pedagógico e cujas funções se centram no âmbito da coordenação pedagógica.

Pelo que nos foi dado a conhecer, este órgão não se confunde nas suas tarefas com os conselhos de ano, uma vez que para planificação a esse nível os professores fazem reuniões separadamente e uma vez por mês.

O que equivale ao Conselho de Docentes do primeiro ciclo são os Departamentos Curriculares dos 2º e 3º Ciclos. A este nível, no *Agrupamento Rosa* funcionam seis Departamentos Curriculares organizados da forma que passamos a explicitar:

Quadro nº 7: Estruturas de orientação educativa

Denominação	Disciplinas que o compõem	Ciclos	Observações
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	2º e 3º Ciclos	
Línguas Estrangeiras	Inglês Francês	2º 3 Ciclos 3º Ciclo	
Ciências Sociais e Humanas	História e Geografia de Portugal História Geografia EMRC	2º Ciclo 3º Ciclo 3º Ciclo 2º e 3º ciclos	
Matemática	Matemática TIC	2º 3º Ciclos 3º Ciclo	
Ciências Experimentais	Ciências da Natureza Ciências Naturais Ciências Físico-Químicas	2º Ciclo 3º Ciclo 3º Ciclo	
Expressões	Educação Visual e Tecnológica Educação Física Educação Musical Educação Visual Educação Tecnológica Pintura Dança	2º Ciclo 2º 3º Ciclos 2º 3º Ciclos 3º Ciclo 3º Ciclo 3º Ciclo	Funciona no presente ano lectivo um grupo de estágio de Educação Física no 3º Ciclo. O Departamento oferece algumas actividades de Enriquecimento Curricular ao nível do Clube de Desporto Escolar

Fonte: Actas dos diferentes departamentos.

Pelas incursões que fizemos pelas actas dos Departamentos, pudemo-nos aperceber que apenas no Departamento de Expressões existe um professor responsável, por cada disciplina, pela manutenção dos diferentes dossiers. Quanto aos restantes Departamento, apenas se fazem poucas alusões a que o conjunto de professores de determinadas disciplinas se juntam para escolher os manuais para o correspondente ano de escolaridade. Não temos informação da forma como os departamentos se organizam para planificarem e organizarem as diferentes disciplinas por ano e por disciplina.

Referimo-nos agora aos Conselhos de Directores de Turma, no presente ano lectivo (2006/2007). Para um total de vinte e três turmas existem dois coordenadores de directores de turma, um para o 2º e outro para o 3º ciclos. As informações obtidas a partir da leitura das actas, permitem-nos identificar a existência de reuniões preparatórias dos diferentes períodos de avaliação, por exemplo, as quais ocorrem no mesmo dia, à mesma hora, convocadas com a mesma ordem de trabalhos, mas separadamente para os directores de turma de 2º e de 3º ciclos. Evidentemente que se trata de uma prática enraizada que parece

não trazer qualquer mais valia ao funcionamento da escola-sede⁸⁶. Aliás este parece ser também o sentimento dos coordenadores ao convocarem em comum a primeira parte da primeira reunião de cada ano lectivo, no sentido de promoverem um maior conhecimento entre os elementos dos dois conselhos de turma.

4.6. Os documentos orientadores do *Agrupamento*

O *Agrupamento Rosa* tem em vigor todos os documentos orientadores da vida do Agrupamento e de acordo com a Legislação em vigor são eles o Projecto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, e o Projecto Curricular de Escola.⁸⁷

Em consequência dos actos eleitorais do ano lectivo transacto, foi aprovado um novo Projecto Educativo cuja duração é de três anos. A sua elaboração é da responsabilidade do Conselho Executivo. No *Agrupamento Rosa* o Projecto Educativo nasceu do seio daquele órgão, mas foi um projecto alargado aos departamentos e conselho de docentes (e de acordo com a leitura das actas que levamos a cabo), através do Conselho Pedagógico. Desta forma, a proposta inicial sofreu algumas alterações em função das sugestões dos conselheiros.

Podemos deduzir da leitura que efectuámos daquele documento que formalmente ele se encontra dividido em quatro capítulos. O primeiro é uma introdução onde se encontram estabelecidas as funções da Escola, as finalidades do Projecto Educativo e os princípios que estiveram subjacentes à sua elaboração. Os restantes capítulos ocupam-se da caracterização do meio e das escolas, da identificação das escolas, os princípios orientadores do Projecto e o acompanhamento e avaliação do mesmo.

Analisámos este documento com particular acuidade uma vez que ele nos poderá dar pistas da forma como o *órgão* de gestão do *Agrupamento* gere o mesmo, quais as os princípios e as finalidades que elegeu como prioritárias para a sua gestão e que estarão patentes neste documento.

⁸⁶ Em conversas informais o P.C.E. deixou transparecer a sua opinião de que haveria vantagens na existência de um único Coordenador dos Directores de turma, uma vez que os assuntos são comuns a todo o ensino básico.

⁸⁷ Para além destes foi-nos ainda facultada a leitura e consulta dos Regulamentos da Assembleia de Escola, do Conselho Executivo, do Conselho de Directores de Turma, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo.

Do ponto de vista do interesse para o nosso trabalho realçamos, e no que respeita à escola enquanto organização cultural defensora e reprodutora de um conjunto de valores, crenças, de modos de actuação, o que se defende no Projecto Educativo do *Agrupamento* que a escola deve garantir a formação dos seus alunos, para além da sua instrução, procurando ainda, “assumir-se como um núcleo difusor de valores” (PE, 2006/2009: s/nº), e estabelecer práticas de conduta individuais e colectivas correctas.

O Projecto Educativo do *Agrupamento Rosa* tem como lema “Mudar a sociedade para mudar a escola”, assumindo-se, portanto numa atitude de mudança permanente. Por outro lado, o seu ponto de partida é “uma atitude de alguma insatisfação, essencialmente, no que diz respeito ao sucesso escolar e aquisição de atitudes e valores” afigurando-se este como o principal ponto fraco do Agrupamento de acordo com este documento. No que respeita aos problemas enunciados no documento em análise, salientam-se ainda (sem perder de vista a nossa lente “cultural”), a fraca participação dos alunos nas actividades escolares, a falta de autonomia para responder a problemas de ordem das competências sociais e de aprendizagem; necessidade de maior ênfase na educação para os valores entre outras. Neste sentido são definidas três grandes áreas de intervenção prioritária: são elas o sucesso educativo, as competências sociais e as dinâmicas de inclusão. No que respeita aos princípios orientadores, eles traduzem-se num conjunto de enunciações, de objectivos, de finalidades educativas e acção pedagógica ⁸⁸

Faz parte integrante do Projecto Educativo o Projecto Curricular da Escola como “componente essencial do mesmo” e onde se encontram pormenorizadas as questões de currículo, de opções curriculares, os aspectos organizacionais, as orientações para implementação do Projecto bem como a sua avaliação. Por último, resta-nos constatar que não conseguimos escrutinar nas nossas leituras a maneira como serão alcançados os objectivos e finalidades traçados no Projecto Educativo.

⁸⁸ Esta última com claras alusões à perspectiva cultural da organização escolar “Reger-se por princípios de conhecimento e envolvimento do meio em que a escola está inserida, valorizando os aspectos sócio-culturais e as vivências pessoais dos alunos favorecendo a alegria, a criatividade, a autonomia, a colaboração, a confiança, e a avaliação formativa;” (PE 2006/2009: s/nº), por exemplo.

4.7. Os actores da comunidade educativa

Socorremo-nos uma vez mais do Projecto Educativo do Agrupamento para introduzir este aspecto do nosso trabalho porque ele é fulcral para a sua compreensão. Assim:

“os Alunos compõem o grupo maior e mais importante da Escola, que é aquele a quem se pretende que sejam transmitidos os conhecimentos e aperfeiçoadas as atitudes e valores;

Os Professores compõem outro grupo importante da Escola, que é aquele que procura transmitir a maior parte dos conhecimentos e tenta aperfeiçoar as atitudes e dotar os alunos de valores;

Os Funcionários têm importantes tarefas de apoio ao bom funcionamento da Escola: salas de aula, papelaria, bufete, reprografia, cantina, secretaria, vigilância e outros sectores. Além disso têm um papel preponderante na educação, na chamada de atenção para as atitudes e comportamentos mais adequados para o ambiente escolar.”

Relativamente à população não discente, o número total de alunos é de 945 no presente ano lectivo (2006/2007) tendo o *Agrupamento Rosa* 46 turmas no total, distribuídas de acordo com o quadro que se apresenta:

Quadro nº 8: População Discente do Agrupamento

Ciclo	Nº de Turmas			Total de Alunos			Observações
Pré-Escolar	5			101			
1º Ciclo	20			1ºAno	2ºAno	3ºAno	Duas destas turmas pertencentes a uma escola EB 1 encontram-se a funcionar na Escola EB2/3. As turmas em questão são de 3º e 4º anos. ⁸⁹
				76	111	98	
				Total = 378			
2º Ciclo	5ºano	6ºano		5º ano		6º ano	
	5	5		91		107	
	Total =10			Total =198			
3º Ciclo	7º	8º	9º	7ºano	8ºano	9ºano	Funcionam pela primeira vez duas Turmas dos Curso de Educação e Formação de nível dois - Iniciação nas áreas de Mecânica de Automóveis Ligeiros Apoio a e de Lar e Família. ⁹⁰
	4+2	3	4	89	69	76	
				CEF 34			
	Total = 13			Total = 268			Total alunos agrupamento = 945
Observações: <i>O Agrupamento</i> estabeleceu protocolo com outro Agrupamento para em conjunto, oferecerem a modalidade de “Alfabetização” (para a população adulta que não tem qualquer tipo de escolarização), no âmbito da iniciativa governamental Novas Oportunidades e para o presente ano lectivo.							

Fonte: Presidente do Conselho Executivo.

No que respeita ao corpo docente em serviço no *Agrupamento Rosa* no ano lectivo que já referimos (2006/2007), estão colocados os seguintes professores: nove elementos do pré-escolar, vinte e quatro do primeiro ciclo, trinta e dois do segundo ciclo e trinta e quatro

⁸⁹ De acordo com as orientações recebidas da tutela em reuniões preparatórias da rede-escolar para o presente ano lectivo foi sugerida esta solução por forma a aliviar as escolas do 1º ciclo que se encontrassem a funcionar em regime duplo (com turmas da manhã e da tarde) dada a existência de excesso de turmas e de falta de salas para a mesma. Consequentemente a deslocação de duas turmas desta escola permite que as turmas que lá fiquem, funcionem em regime normal, aquele que é considerado pedagogicamente mais correcto para as crianças de 1º ciclo. Horários de funcionamento - desdobramento Manhã início - 8 horas - terminus - 13 horas; Tarde - início 13, 15, Terminus - 18, 15. Normal - início - 9 horas - almoço 12 horas. Reinício 13.30 – Terminus 15.30 horas. Informação cedida pelo Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento Rosa*.

⁹⁰ Para melhor esclarecimento sobre estes cursos e regime de funcionamento poderá ser consultado o Despacho Conjunto nº453/2004, de 27 de Julho. A parte prática do Curso de Educação e Formação de Mecânica desenrola-se nas oficinas de uma Escola Secundária da cidade mais próxima e de acordo com protocolo estabelecido entre as duas escolas.

pertencentes ao terceiro ciclo. Nos Apoios Educativos e na Educação Especial encontram-se colocados cinco professores os quais trabalham especificamente com as crianças com diferentes necessidades educativas dentro e fora da sala de aula. No total setenta e nove professores são do quadro de escola, dezanove pertencem ao quadro de zona pedagógica e oito são contratados. Existe ainda um professor sem componente lectiva a quem foram atribuídas funções na Biblioteca da escola sede.⁹¹

Ao nível do pessoal não docente a Escola-sede conta com vinte auxiliares de acção educativa que desenvolvem as suas funções no âmbito do apoio a toda a comunidade educativa. Ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo existem vinte e cinco auxiliares e Assistentes Educativos, pertencendo quatro deles à Câmara Municipal.

Do total dos funcionários de apoio e no que respeita ao vínculo de trabalho, quinze deles pertencem ao quadro da escola/agrupamento, dez têm contrato. Para além do pessoal assinalado outro tipo de funcionário presta diversos serviços de apoio de limpeza principalmente nas escolas do primeiro ciclo, sem qualquer vínculo de trabalho.

Verificamos que os funcionários administrativos que prestam serviço na Escola-sede para todo o *Agrupamento* são apenas em número de cinco, pertencendo quatro deles ao quadro e um detém um contrato de trabalho, o que na opinião do seu Presidente é um número manifestamente reduzido para as exigências do serviço de todo o *Agrupamento*.

Os serviços de Refeitório estão entregues a uma empresa que se encarrega de confeccionar e servir as refeições não só para as crianças deste *Agrupamento* como para outras, respeitando o acordo estabelecido com a Câmara Municipal.

À guisa de conclusão sobre o presente capítulo, fazemos nossas as palavras de Ozga (2000: 151), dando ênfase à multiplicidade de questões e de factores que subjazem a qualquer opção metodológica que escolhamos para traçar o nosso caminho empírico:

“Não será qualquer surpresa apercebermo-nos de que o uso de uma determinada metodologia é consequência de, e relaciona-se com discussões prévias sobre valores, com a ética e com teorias, [...]. A metodologia, segundo o meu ponto de vista, não se pode separar destas questões, a não ser que se adopte uma abordagem tecnicista, na qual os investigadores se mantenham fora do mundo social e mantenham alguma distância enquanto objecto de estudo, de modo a atingir a objectividade.”

⁹¹ De acordo com a informação constante do Projecto Educativo (versão de 2006/2009: s/nº): “Em relação ao pessoal docente temos 64 professores, sendo dois do apoio educativo, e 26 funcionários, sendo 19 auxiliares de acção educativa, 2 guardas-nocturnos e 5 administrativos. O quadro da escola, infelizmente não tem um psicólogo nem orientador vocacional mas tem concorrido à medida 1.2 do PRODEP.”

Capítulo 5. Apresentação e Análise de Resultados

“Justamente quando consegui encontrar todas as respostas, mudaram-se todas as perguntas.”

Paulo Coelho, *Maktub*

1. Introdução

Preocupámo-nos no capítulo precedente, em definir a metodologia que seguimos no nosso estudo, apontando as razões que estiveram na base da nossa escolha. Da mesma maneira foi nossa intenção contextualizar o estudo empírico, descrevendo as fronteiras físicas e humanas do mesmo, destacando as questões da organização pedagógica, bem como as da gestão e administração do *Agrupamento Rosa* por forma a permitir ao leitor uma visão generalizada do ambiente onde nos movimentámos durante o nosso trabalho de campo.

Iremos neste capítulo considerar as fases do nosso estudo empírico; caracterizar a amostra; apresentar os diferentes instrumentos utilizados para analisar os documentos recolhidos; expor as conclusões que obtivemos através do cruzamento de todos os dados e passando em revista o nosso estudo teórico, os objectivos definidos para esta dissertação bem como as questões levantadas na mesma.

Esperamos ter clareza suficiente para desocultar as nossas conclusões, confirmando ou inferindo o nosso ponto de partida, com a certeza apenas que a abrangência deste trabalho somente permitirá tirar as ilações que a ele dizem respeito, deixando as necessárias extrapolações para quem entender que as poderá fazer.

2. As fases do estudo empírico

Iniciámos o estudo pela recolha da documentação relativa ao *Agrupamento Rosa* e após os contactos havidos com o seu Presidente para nos conceder a devida autorização com vista à realização do nosso estudo no *Agrupamento*. Assim, foram-nos facultados os Documentos Orientadores do mesmo, o maior número de actas disponível, as quais respeitam quer aos órgãos de gestão e administração do *Agrupamento* quer aos conselhos de docentes de pré-escolar, de 1º ciclo, do conselho de directores de turma e dos departamentos cujos coordenadores foram seleccionados para as respectivas entrevistas.

Numa primeira fase procedemos à leitura das actas (num total de cento e dezasseis) e à análise documental das mesmas, tendo para o efeito construído duas grelhas, com categorias necessárias à construção da análise de conteúdo e conforme constam dos anexos do nosso trabalho (anexos nº 10 e 11).

De seguida, e já no início do corrente ano, elaborámos os guiões das entrevistas (anexos 3, 4, 5), em número de três: um para os Vice-presidentes do Conselho Executivo, um para a Presidente da Assembleia de Agrupamento e outro para o Presidente do Conselho Executivo. As entrevistas realizadas aos coordenadores tiveram como base quer o guião elaborado para o Presidente da Assembleia, quer ainda o elaborado para os Vice-Presidentes do Conselho Executivo e de acordo com o perfil dos entrevistados, a sua experiência no desempenho de anteriores cargos de gestão e o conhecimento que detinham do Presidente do Conselho Executivo. Na generalidade, as questões contidas nos guiões já mencionados não diferem muito umas das outras e o facto de conhecermos pessoalmente a maioria dos entrevistados facilitou também a implementação dos guiões das entrevistas. O nosso conhecimento pessoal do meio e de alguns pormenores do próprio *Agrupamento* foi bastante facilitador para o desenvolvimento da tarefa da realização das entrevistas. O Presidente do Conselho Executivo constituiu-se também como um facilitador na nossa missão, ao abrir-nos incondicionalmente as suas portas, procurando ser ele próprio interlocutor junto das pessoas que tínhamos de entrevistar, sensibilizando-as e auxiliando na marcação das entrevistas. O mesmo aconteceu com o vice-presidente do primeiro ciclo, com as colegas daquele ciclo de ensino.

Numa tentativa de nos situarmos temporalmente e de contextualizar o nosso estudo, apresentamos de seguida o Quadro nº 9 de entrevistas realizadas:

Quadro nº 9: Mapa de Entrevistas

Entrevistado	Código	Data e Hora da Entrevista	Local	Duração da Entrevista	Observações
1º Vice-Presidente	E1	20/3/07 9,20h	Gabinete Anexo Conselho Executivo	Aprox.15 m	
2º Vice-Presidente	E2	20/3/07 9,45h	Idem	Idem	
Coordenador do Departamento de Expressões	E6	20/3/07 10 H	Ibidem	Aprox.20 m.	
Coordenador do departamento de Matemática	E5	20/3/07 10,45h		Aprox.30 m.	
Coordenador do Conselho de Docentes 1ºCiclo	E8	21/3/07 10, 30h	Escola EB1 Amarela		
Presidente da Assembleia	E10	12/4/07 15,40 h	Gabinete Anexo ao Conselho Executivo e Gabinete do Conselho Executivo	Aprox. 30 minutos no total de ambas.	A entrevista foi parcialmente repetida em 26 de Abril por motivo de falhas técnicas.
Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	E7	12/4/07 16,10h		Aprox. 20 m.	
Coordenador dos Directores de Turma (3º ciclo)	E4	12/4/07 16,40h		20 m.	
Presidente do Conselho Executivo	E11	12/4/07 17,5h		15 minutos	
3º Vice-Presidente	E3	16/4/07 14,30h		Aprox.20m	
Coordenador do Pré-escolar	E9	16/4/07 15 h	Jardim-de-infância Vermelho	Aprox. 15 m.	

Acresce ainda realçar a boa vontade, o interesse e o empenho de todos quanto acederam a dar a entrevista, os quais não levantaram quaisquer objecções ao facto de as mesmas serem gravadas. Antes do início de cada entrevista foi explicado a todos o contexto em que se desenvolve o nosso trabalho, os interesses que estão por trás do mesmo, bem como as regras de ética e de confidencialidade a que estamos sujeitos na realização do mesmo, salvaguardando ainda o facto de estarem à vontade caso

entendessem não responder a qualquer questão que constasse do guião. Tal nunca veio a acontecer. Os casos em que os entrevistados não responderam referem-se ao desconhecimento do assunto em causa.

Como já tivemos oportunidade de referir, optámos pela realização de entrevistas também pela riqueza que elas encerram. Neste caso, na maioria das vezes, o entrevistado e o entrevistador já se conheciam, o que de certo modo, permitiu a troca de impressões antes e depois das entrevistas, os pedidos de esclarecimento e as reformulações das questões no decorrer das mesmas, tendo proporcionado ainda, a obtenção de informação sobre uma ou outra pergunta que não estaria em princípio nesse guião. Donde se infere que, de facto, os nossos guiões de entrevistas serviram grandemente como base flexível de trabalho necessariamente semi-estruturada, suficientemente aberta para apreendermos o tom, o sentir, a opinião do entrevistado, mas sem nos desviarmos dos nossos propósitos iniciais.

Estamos cientes de que o universo da nossa amostra não é alargado, uma vez que apenas entrevistámos onze docentes, mas as nossas opções metodológicas de investigadora principiante conduziram-nos pelos caminhos mais seguros do estudo de caso, confinado a um agrupamento de escolas, estando por conseguinte firmes de que qualquer generalização das nossas reflexões finais ficará por conta de quem as quiser levar a cabo. Por outro lado, as condicionantes e os impedimentos temporais que estão presentes neste estudo, condicionaram-nos necessariamente as escolhas e a amostra escolhida para o mesmo. Ainda assim, contávamos entrevistar mais um outro elemento do Conselho Pedagógico do *Agrupamento*. Com vista à prossecução deste objectivo, procurámos e tentámos por diversas vezes conseguir atingir os nossos intentos. Contudo tal não foi possível provavelmente devido a um certo acanhamento por parte do professor. Esta situação não se verificou com mais nenhum dos outros elementos, ainda que a nossa grelha inicial de entrevistas fosse sofrendo adaptações fruto das muitas tarefas e do muito trabalho das partes envolvidas.

Propositadamente tentámos deixar para a parte final do calendário a entrevista com o Presidente do Conselho Executivo uma vez que a mesma terá necessariamente um tratamento diferente no decorrer do presente capítulo.

No que respeita à metodologia utilizada, depois de gravadas as entrevistas foram transcritas (Anexo nº 6), posteriormente analisado o seu conteúdo de acordo com uma grelha de análise vertical criada para o efeito (Anexo nº 7) e que foi por nós adaptada de

Libório (2004), a qual põe em evidência os domínios, as categorias e as subcategorias encontradas em cada categoria. Prosseguimos a nossa análise de conteúdo novamente com base noutra grelha de análise transversal de todas as entrevistas (adaptada também da mesma autora, Libório, 2004; Anexo nº 8). Nesta apresentamos (com base nos mesmos parâmetros) os dados finais que perpassam por todas as entrevistas com excepção da realizada ao Presidente do Conselho Executivo que, como já afirmámos, foi objecto de um tratamento diferenciado.

O tratamento dado à entrevista do Presidente do Conselho Executivo foi o mesmo que fizemos com as restantes. No entanto a grelha de análise (Anexo nº 9) tem não só a vertente de análise vertical, como também reflecte a vertente transversal que retirámos das outras entrevistas no que respeita simultaneamente a concordância ou discordância de pontos de vista, de opiniões, de crenças, de visões deste mundo que se configura como o *Agrupamento Rosa*.

Numa última fase deste nosso trabalho, voltámos à análise de conteúdo das actas e fizemos corresponder os conteúdos encontrados aos domínios, categorias e subcategorias constantes nas grelhas das entrevistas. Nesta conformidade, criámos, para cada tipologia de actas, uma nova grelha de análise transversal (Anexo nº 9), no sentido de cruzarmos os dados dos métodos de estudo que privilegiamos para que possamos apresentar os resultados que obtivemos de forma consistente e rigorosa.

À semelhança do que fizemos com a entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo, também tomaremos de forma diferenciada o conteúdo das actas retirado da grelha de análise transversal criada para o efeito (Anexos nº 10 e 11).

Este é pois o propósito que iremos levar a cabo de seguida.

Gostaríamos ainda de realçar que este não foi um trabalho linear, rigidamente estruturado. Para o cruzamento de dados, e procurando a sua análise aprofundada, procedemos a repetidas leituras do material original, uma vez que os domínios e as categorias criadas derivam dos dados obtidos em primeira instância.

3. As representações dos professores sobre o presidente do conselho executivo

Descrevemos sumariamente o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, as suas fases e alguns pequenos constrangimentos. É altura de lançarmos um olhar analítico sobre

todos os dados que recolhemos, de os interpretar de uma forma integral e englobando as três vertentes que nos têm conduzido pelos nossos caminhos investigativos: os pressupostos teóricos, as questões formuladas, os resultados obtidos através das entrevistas e os dados retirados da análise das actas. O nosso estudo está construído numa base qualitativa, regendo-nos pela observação detalhada dos contextos (Bogdan & Biklen, 1994: 89), descrição e interpretação dos mesmos, cruzando-os, como já afirmámos anteriormente. Não estamos, contudo, inibidos de apresentar alguns dados quantitativos que apenas nos ajudarão a interpretar heurísticamente as análises efectuadas.

Por outro lado, reportar-nos-emos, sempre que entendermos oportuno, às “lentes” com que teoricamente definimos o nosso percurso: “A organização escolar como cultura e como burocracia” no sentido de esclarecer a sua presença ou ausência nos dados que obtivemos e de que forma se manifestam ou não.

Antes de entrarmos na análise dos domínios eleitos parece-nos pertinente caracterizar um pouco a amostra dos entrevistados. Pensamos que desta forma contribuiremos para uma melhor compreensão das respostas dadas, do grau de conhecimento que detêm sobre o Presidente do Conselho Executivo, bem como as suas representações sobre o mesmo. No que respeita aos dez entrevistados,⁹² as informações obtidas poderão resumir-se no quadro que infra se apresenta:

⁹² A caracterização do décimo primeiro entrevistado (Presidente do Conselho Executivo) foi objecto de um desenvolvimento detalhado no capítulo quarto da nossa dissertação.

Quadro Nº 10: Caracterização da amostra de entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo Serviço	Permanência Escola/agrupamento	Tempo Cargo	Observações
E1	33	11 anos	3 anos	1 ano (+-)	
E2	39	14 anos	14 anos	1 ano (+-)	
E3	46	23 anos	8 anos	1 ano (+-)	
E4	60	26 anos	Desde o início		
E5	56	29 anos	Desde o início	Voltou este ano.	Já tinha muita experiência anterior.
E6	48	31 anos	Pertence ao quadro há vários anos, mas a exercer há 4 anos.	2ºano	Esteve destacada durante alguns anos noutras escolas.
E7	39	16 anos	Desde 1998 (9anos)	1º ano	Esteve destacada durante alguns anos noutras funções.
E8	49	32 anos	7 anos	1º ano	Antes de ser agrupamento já trabalhava numa escola que agora está englobada no mesmo.
E9	45	31 anos	1 ano (+-)	1º ano (neste agrupamento)	
E10	41	20 anos	11 anos	1º ano	

Fonte: entrevistas.

3.1 O domínio da liderança

Englobámos neste domínio as diferentes representações que os professores podem ter sobre o Presidente do Conselho Executivo no que respeita à liderança em geral, sobre o tipo de líder que é o presidente do órgão de gestão, que características lhe são reconhecidas e dentro destas as qualidades e os pontos fracos. No mesmo domínio, considerámos as questões do perfil do Presidente do Conselho Executivo e as práticas de liderança que exerce. Sobre as questões da Liderança, dos tipos de líder dentro da organização escolar, detivemo-nos pormenorizadamente no capítulo primeiro da nossa dissertação. No entanto iremos trazendo à nossa análise algumas das questões teóricas mais pertinentes e que se enquadram na mesma.

Assim, das dez entrevistas realizadas aos docentes do *Agrupamento*, oito claramente reconhecem no Presidente do Conselho Executivo o líder, quer do próprio Conselho Executivo, quer do Agrupamento em geral: ⁹³

“O Presidente do Conselho executivo. De toda a experiência que eu tenho nesta escola nota-se que o presidente desta escola é que lidera” (Anexo nº6, E7)

Esta é também a posição assumida pelo próprio Presidente do Conselho Executivo na sua entrevista, mostrando uma posição consentânea com a da grande maioria dos professores entrevistados:

“Na minha opinião sou eu. Pronto, porque é assim, sabe, está a par de tudo, quase tudo, e sabe de tudo e e também tem alguma capacidade de coordenar...eu penso que...portanto do agrupamento sei de quase tudo [...]

Sim, sim até pela minha experiência acumulada.” (Anexo nº 6, E11)

Quando solicitados a justificarem a opinião dada, os fundamentos apresentados residem na vasta experiência do Presidente, no domínio dos conhecimentos que detém ou ainda nas capacidades de trabalho que lhe são reconhecidas:

“É o professor Y sem dúvida nenhuma porque aliado à sua longa experiência é muito trabalhador. É que eu alio estas duas coisas, se a pessoa só trabalhasse na escola seria difícil, mas realmente a experiência que ele tem, a experiência que ele tem aliado ao trabalho que ele faz, que ele vai fazendo sempre em casa quer dizer, isto nós colocamos-lhe uma questão e se às vezes tivermos dúvidas ele vem logo com alguma resposta, portanto para mim é é é fundamental,” (anexo nº 6, E4).⁹⁴

No que respeita ao tipo de líder eleito pelos docentes entrevistados, o Presidente do órgão de gestão é apercebido como um líder humanista, mas também como um representante da administração.

“consideram um líder, uma pessoa muito humana em relação, aos olhos dos colegas” (Anexo nº 6, E2)

“Eu acho que neste momento, não sei, eu não sei como é que os outros o vêem mais como representante da escola, da administração” (Anexo nº 6, E5).

⁹³ Optámos por transcrever na íntegra os dados das entrevistas mantendo propositadamente as repetições, hesitações e outras marcas do discurso oral, em virtude de nos parecerem pertinentes para a nossa análise.

⁹⁴ Apesar de ser por demais evidente que o Presidente do Conselho Executivo é o líder do mesmo, dentro e fora do órgão de gestão, não indagámos, por não ser objecto do nosso estudo, a existência ou inexistência de outras lideranças (formais e informais) dentro do *Agrupamento*.

Analisando os dados que temos ao nosso dispor e reportando-nos às representações dos docentes sobre as qualidades do Presidente do Conselho Executivo como Líder do Agrupamento, verificamos que oito dos entrevistados realçam as suas evidentes qualidades de se relacionar bem com todos (subcategoria C1), mesmo em situação de algum conflito; cinco deles apontam a sua capacidade de diálogo (subcategoria C3), como algo muito positivo; sendo ainda eleito por quatro dos entrevistados (para cada subcategoria respectivamente C4 e C6), como conciliador e agregador no sentido de procurar ouvir, de dispensar atenção a todos quantos o procuram e de contribuir para a construção de situações de consenso alargado. Consideramos ainda na nossa análise a reposta de três dos entrevistados que identificam o seu P.C.E. como uma pessoa com alguma falta de firmeza (subcategoria C5), para enfrentar algumas situações que envolvem confronto individual. No entanto, cumpre-nos esclarecer que o tom de crítica relativo a este ponto fraco do P.C.E. apenas se faz sentir num dos entrevistados e chega a ser reforçado no decorrer da sua entrevista.

Das conversas que tivemos no decorrer das entrevistas ficou claro que o Presidente do Conselho Executivo é realçado pelas suas qualidades de diálogo, de espírito de abertura e de preferência pela conciliação de ideias e de pessoas na resolução das situações do dia-a-dia. Estas características são aceites por todos como fundamentais para a liderança do *Agrupamento*.

Reportando-nos ao conteúdo das actas os códigos C5 (falta de firmeza), C3 (dialogante) e C1 (bom relacionamento humano), aparecem sem significado aparente, respectivamente, três e uma vez cada um o que não se nos afigura de especial relevância.

No que respeita à visão do Presidente sobre as categorias que temos vindo a tratar, poderemos inferir que ele conhece bastante bem o que os seus pares pensam sobre si, concordando, na generalidade, com as respostas dadas pelos entrevistados e já apresentadas:

“Aiiiii! Eu penso que me vêem como ambas. Isto é, nalgumas situações vêem como colega, [...] É assim, é assim, eu tento sempre, talvez seja muitas vezes, muitas vezes o diálogo. Que o façam com..., pronto, de vontade, que as pessoas façam de vontade, [...] Temos que tentar passar a mensagem da administração que também é para isso que nós cá estamos, mas ao mesmo tempo temos que tentar ver se ela é, se ela também passa para os nossos colegas, e para passar não pode ser de uma forma ...distante, tem que ser, temos que estar um bocadinho próximos, e eu tento.” (anexo nº 6, E11).

A alusão ao facto de o Presidente demonstrar alguma falta de firmeza em determinadas ocasiões, deriva dele ser uma pessoa conciliadora, que evita o confronto tanto quanto possível, pelo que a afirmação aparece como crítica apenas numa das entrevistas, como já foi apontado:

“em que não houve essa firmeza, quer dizer o o o Y não gosta do confronto directo, foge ao confronto directo. E há situações em que ele devia mesmo confrontar directamente as pessoas e não o faz” (Anexo nº 6, E5).

Porém, se cruzarmos os dados com as afirmações do próprio Presidente do Conselho Executivo a este respeito, verificamos que ele reconhece esse mesmo “ponto fraco” quando afirma que:

“talvez eu seja um bocadinho, talvez eu pudesse ser um bocadinho mais exigente e distribuir um pouquinho mais as tarefas, talvez seja esse o meu grande defeito” (anexo nº 6, E11).

Ainda como representante da administração, os dados que obtivemos das entrevistas realizadas apontam-nos para algumas conclusões. Os docentes representam o seu P.C.E. maioritaria e simultaneamente cumpridor da legislação em vigor (subcategoria D1), destacando com frequência, no decorrer das entrevistas, o tempo e os contextos em que vivemos actualmente e que nos parecem influenciadores das respostas dadas (subcategoria D2), pelo que quatro dos entrevistados se referem ao seu Presidente como defensor das políticas do Ministério da Educação (subcategoria D3).

No entanto, apesar das características elencadas, o tom usado para as identificar, nada tem de crítico quanto ao Presidente do Conselho Executivo no geral das opiniões formuladas. Parece, pois, que a maioria dos entrevistados aceita o seu Presidente com todas estas facetas:

“é visto como o administrador da escola [...] E por isso ele é um líder porque ele tem que fazer cumprir as normas e dar as normas e dar-nos as orientações” (Anexo nº 6, E7)

“sobretudo no momento actual em que tudo contraria o que as pessoas no terreno querem fazer [...] Também como nós andamos a passar uma fase de revolta contra as imposições do Ministério.

Parece-me que ele acata com mais passividade, não é passividade, ele acata mais pacificamente as decisões do Ministro do que nós [...]” (anexo nº 6, E6).

Ao cruzarmos os dados resgatados das entrevistas com os obtidos através da dissecação do conteúdo das actas conseguimos encontrar alguma coincidência de pontos de vista, uma vez, que das 106 actas analisadas, apenas em doze delas aparecem referenciadas as categoria e subcategoria “Representante da Administração - Cumprimento da

Legislação”, na subcategoria “questão da temporalidade” uma vez, e na de “defensor da política do Ministério da Educação” duas vezes, o que no nosso entender é indiciador de que as representações colectivas poderão não reflectir as representações individuais dos docentes.

Na mesma linha de actuação, parece-nos que o Presidente do Conselho Executivo encarna o papel de representante da administração e reconhece que algumas vezes é visto como o defensor da política do Ministério da Educação, ao referir isso no seu discurso, admitindo que: “temos que tentar passar a mensagem da administração que também é para isso que cá estamos [...] Noutras vêm-me como defensor da nossa Ministra e da sua política, não é?” (anexo, nº 6, E11).

No entanto, e estranhamente, na sua entrevista não aparece referenciada a actualidade vivida a não ser na questão da gestão de que trataremos um pouco mais adiante.

Reportando-nos às considerações tecidas no corpo teórico do nosso estudo, poderemos inferir dos resultados apresentados até ao momento, que a maioria dos entrevistados ao reconhecer o P.C.E como líder do *Agrupamento*, parece atribuir-lhe, também, importância e condição primeira no sucesso do próprio *Agrupamento*. Por outro lado, poderíamos ser tentados a concluir, pelas ilações de alguns e do próprio P.C.E. que estaríamos na presença de um líder do estilo “laissez-faire” (Alves, 1995: 3,40), com um desempenho ineficaz e pobre dentro do agrupamento. Contudo, tal não se configura verdadeiro, na nossa opinião. Antes estamos cientes, como Azevedo (2003: 81), que estaremos na presença de um P.C.E. que, para além de procurar ser um bom gestor no que respeita à conformidade legal e normativa (e como iremos oportunamente verificar), se preocupa em assumir um papel de condução dos membros da sua comunidade, de os motivar e envolver para que o desempenho e o funcionamento do *Agrupamento* se pautem por padrões cada vez mais elevados.

Já oportunamente nos referimos neste estudo à importância do tempo de charneira em que vivemos na organização escolar, como consequência das alterações levadas a cabo ao nível da política educativa, mormente no que concerne às alterações introduzidas e que se interligam com as práticas dos professores. Não nos surpreende, portanto, que os docentes representem o Presidente do Conselho Executivo nestas três vertentes. Atenda-se, no entanto, que o assunto do contexto temporal em que vivemos não se reflecte apenas

nesta questão específica. Na generalidade das entrevistas, sempre que vinha a propósito, este foi um tema recorrente, abordado espontaneamente. Constatámos uma certa necessidade de realçar (de deixar bem vincado) algum descontentamento, uma tentativa de chamada de atenção para o facto do período que atravessamos não ser fácil para ninguém. Daí que nos sintamos reforçados quando, no capítulo primeiro da nossa dissertação, expusemos e defendemos a importância atribuída por Torres (2006: 150) aos contextos temporais e espaciais para a compreensão do processo da construção da cultura escolar. Assim, como já anteriormente afirmámos, não nos podemos alhear do contexto de mudança de políticas educativas e das práticas que lhes estão subjacentes e que têm sido fonte de grande descontentamento por parte do corpo docente em geral.⁹⁵ É o tempo e o lugar, são as alterações intra e extra muros que não podem ser descuradas nesta nossa análise. É também, em resumo, “a perspectiva de escola como Cultura” que deambula pelas respostas dos nossos entrevistados com muita acuidade.

Mantendo-nos ainda no Domínio da Liderança, iremos agora debruçar-nos sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo (categoria F). Da análise das entrevistas obtivemos os resultados que iremos agora elencar. Destacadamente oito dos nossos entrevistados vêm o seu Presidente como fomentador e facilitador de boas relações com todos os docentes (subcategoria F2). Desta mesma forma o representam todos aqueles que trabalham ou trabalharam com ele no Conselho Executivo (subcategoria F1).

Na subcategoria F3, correspondente ao domínio dos conhecimentos por parte do P.C.E., três dos entrevistados destacam as suas qualidades como detentor de um leque muitíssimo abrangente de conhecimentos em todos os sectores da vida do Agrupamento.

Assim, a predominância nas entrevistas é para o facto do Presidente ter muito bom relacionamento com a generalidade dos docentes e até da restante comunidade educativa, defendendo os seus pares do Conselho Executivo, actuais e antigos, por unanimidade a mesma posição, na subcategoria anterior. As referências ao grau de conhecimentos que o

⁹⁵ A título de exemplo reportamo-nos aqui às questões relacionadas com o número total de horas de trabalho semanal de cada docente, ao trabalho de estabelecimento que tem que cumprir para além do serviço docente que lhe é distribuído (em particular as aulas de substituição); a alteração ao regime de faltas, mormente no que respeita ao número de dias de faltas que podem ser dados por conta das férias, à obrigatoriedade de apresentação de plano de aula sempre que o docente pretenda faltar (entre outras); à obrigatoriedade da formação dos docentes ser feita nos tempos de paragem lectiva.

Presidente tem são feitas com admiração, com orgulho por parte de quem as produz no sentido de que esta também é uma qualidade bastante apreciada:

“Estou muito à vontade, não tenho qualquer problema em dizer o que tenho de dizer, bom ou mau digo-lhe na cara, portanto é excelente” (anexo nº 6, E2).

“Olha, o Y o Y é uma pessoa extremamente humana ...evidentemente que eu reconheço a complexidade dum cargo de de de gestão deste género...sobretudo no memento actual em que em que tudo contraria o que as pessoas no no terreno querem fazer ...porque estamos impedidos de fazer formação durante o ano porque temos de arranjar substituição, porque temos, porque não podemos meter falta para o efeito, tem que haver uma grande.....parceria por parte dos colegas todos da escola para ...para obstar a essas circunstâncias, mas o Y como Presidente ...nunca se indisponibiliza para nós viabilizarmos os nossos projectos.” (Anexo nº 6, E6).

“mas não há duvida que o Y sabe de tudo, ele sabe de tudo, quer dizer, ele não é alheio a nada, ele não é alheio a uma acta, ele não é alheio a um conselho, ele não é alheio a um projecto curricular, portanto ele está dentro do primeiro ciclo, ou aos jardins de infância,” (anexo nº 6, E4).

Atentando nos dados retirados das actas, constatamos que a sua existência é muito exígua dado que apenas em três actas pudemos encontrar referências à subcategoria codificada como F3 “domínio dos conhecimentos”, nada havendo a assinalar quanto às restantes. No nosso ponto de vista, nem sempre as ordens de trabalho constantes das actas se referem a assuntos que possam contemplar estas vertentes. Numa outra perspectiva de análise, poderíamos ainda afirmar, no que respeita aos dados das actas do Conselho Executivo que não se vislumbram quaisquer indícios de discordância entre os seus elementos ou entre outros elementos do corpo docente.

Já no que respeita ao Presidente do Conselho Executivo verifica-se a quase unanimidade de opiniões entre as representações deste e as do seu corpo docente, tal como já anteriormente expusemos:

“Dentro da escola é uma pequena família, entre mim e eles penso que não tem havido qualquer problema. Os últimos que saíram foi mais por desgaste, querer mudar. [...]

Nunca tive muitas dificuldades em me relacionar seja com quem for, seja primeiro ciclo, seja pré-escolar, seja, sejam professores do 2º ou do 3º ciclo [...]

Sabe, está a par de tudo, quase tudo, e sabe de tudo” (anexo nº 6, E11).

Entrando na última categoria deste domínio, iremos reportar-nos às práticas de liderança levadas a cabo pelo Presidente do Conselho Executivo (categoria E). As três subcategorias que iremos de seguida analisar referem-se: à “liderança partilhada”, código E1; “liderança autoritária”, código E2; e “liderança aberta”, código E3.

Do ponto de vista das respostas dos entrevistados, parece não haver dúvidas de que o líder do agrupamento exerce práticas de liderança partilhada (total de sete respostas) e

também forma aberta, como o evidenciaram cinco dos nossos entrevistados. No que respeita aos cinco docentes que se referem a práticas de liderança autoritária, eles reconhecem tão-somente que o seu Presidente não se identifica com esta característica. De facto, as representações dos docentes que encontrámos e que aqui damos conta são da antítese da liderança autoritária, isto é, “o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa [...]” (Alves, 1995: 39,40). Há uma opinião generalizada de que se trata de um Presidente do Conselho Executivo que partilha a sua liderança, considerando apenas um dos entrevistados como ponto fraco do presidente, porque:

“O Y se fosse mais líder não precisava de trabalhar tanto” (anexo nº 6, E5)

Analisando as actas reportamo-nos a uma em particular onde se regista o facto dos docentes quererem ser escutados nas decisões tomadas pelo órgão de gestão⁹⁶:

“Foi ainda referido que decisões que implicam a intervenção e colaboração de todos os docentes, devem sempre ser analisadas nos diferentes departamentos curriculares e só depois serem decididas” (anexo nº 10)

Este registo é também explicitado pelo coordenador do departamento no decorrer da sua entrevista, o qual admite, no entanto, como a generalidade dos entrevistados, que: “Há há grande abertura ... há por parte do Presidente do Conselho Executivo” (anexo nº 6, E6).

Analisando a categoria e subcategorias já enunciadas, do ponto de vista das respostas do Presidente do Conselho Executivo não encontramos qualquer referência no seu discurso relativamente à liderança partilhada, contudo o mesmo defende uma prática corrente de diálogo permanente com todos, procurando que cada um exerça as funções que lhe são legadas, de boa vontade. Da mesma maneira que os professores da sua comunidade educativa apontam nesse sentido, também o Presidente não reconhece nem defende uma liderança autoritária a não ser em situações raras e extremas (Anexo nº 6, E11).

⁹⁶ De facto referem-se os membros deste Departamento a uma ordem interna do órgão de gestão, a qual teve a sua génese numa proposta de um outro Departamento da Escola.

3.2. Domínio do presidente do conselho executivo como gestor

Este domínio é composto por duas categorias apenas, “práticas de gestão” e “reconhecido como gestor”, codificadas respectivamente como G e H. Pretendíamos saber até que ponto os docentes representam o seu Presidente como um gestor e assim acontecendo quais as suas representações sobre as práticas de gestão levadas a cabo pelo mesmo. Foi nossa intenção, simultaneamente, conseguir perceber quais as representações dos nossos entrevistados sobre o conceito de gestor, neste caso aliado ao seu Presidente.

À semelhança do que aconteceu na análise do domínio anterior manteremos a nossa linha analítica para este segundo domínio. A maioria dos nossos entrevistados reconhece o seu Presidente como um gestor, associando a esta representação diferentes pontos de vista:

“embora não lhe tire a função de [...]e de gerir as relações humanas que eu acho é necessário também, ele sabe colocar as questões, sabe levá-las ao Pedagógico, sabe levá-las...bem alicerçadas, bem alicerçadas, portanto ele sabe a legislação, em que se está e portanto, embora ache que ele deve ser um bom gestor. Ele é um bom gestor.”

“Encontro muito as duas situações. Muitas das minhas colegas encontram-no apenas como um gestor, só para fazer o que Ministério manda.” (anexo nº 6, E4).

“Quando é preciso hãã implementar medidas educativas, quando é preciso assegurar prazos, cumprimento de prazos tem a função do gestor,” (anexo nº 6, E1).

Ele é, de facto, reconhecido como um bom gestor por saber gerir as relações humanas, por saber conduzir reuniões, por utilizar o discurso adequado à ocasião, por outro lado, esta representação está também associada a uma visão mais de acção com a conformidade legal, de implementação de determinadas medidas, numa perspectiva mais burocrática da escola como organização. Ou, na opinião de Ruzafa (2003: 228):

“Desta forma, desde una perspectiva técnica, el director es considerado fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar (programar y planificar), ejecutar (tomar decisiones) y evaluar el funcionamiento de la organizacion”

No que respeita às práticas de gestão reconhecidas pelos docentes, voltamos a encontrar referências à não adesão, por parte dos mesmos, a uma gestão autoritária e impositiva, em paralelo com a representação de que o Presidente, com a sua falta de firmeza, aspecto já enunciado no ponto 3.1 do nosso trabalho, não consegue ter a distância suficiente para lidar firme e directamente com determinados problemas, assumindo-se, consequentemente uma falha sua no seu desempenho como gestor. Referimos ainda, por

parte de outro entrevistado, a representação que detém dos Conselhos Executivos mais experientes: serem simultaneamente mais eficazes no tratamento dos assuntos de funcionamento das escolas, uma vez que a experiência e o saber adquirido são encarados como factores positivos para o desenvolvimento das suas tarefas

“ o Y não, não se distancia, não [...], é um gestor em muitos aspectos, só lhe falta um pouco de firmeza, nas situações difíceis e que envolvam confrontos pessoais. Só nessas, de resto o Y é um bom gestor.” (anexo nº 6., E5)

“conselhos executivos onde a experiência é de alguns anos há determinados assuntos nomeadamente ligados à gestão da escola e ao funcionamento da escola que funcionam muito melhor porque já são dados adquiridos e saberes adquiridos.” (anexo nº 6, E7).

“ e e e ...porque as pessoas normalmente quando uma coisa é imposta não gostam...” (anexo, nº 6, E6).

A leitura, análise e pesquisa efectuadas nas diferentes actas não nos trouxe à ribalta outros pormenores que ajudem a clarificar as nossas questões de partida sobre as representações dos professores neste domínio. Em todas as actas apenas nos foi possível detectar, por uma única vez, a subcategoria “reconhecido como gestor”, o que se nos afigura deveras insuficiente.

Relativamente às representações do Presidente do Conselho Executivo, inferimos das suas palavras

“Que é o que está a acontecer, estamos em Abril, não nos deram nada e a gente está a pagar as contas, isso é sinal que há uma autonomia ou uma boa gestão, ou as duas coisas, não é.” (anexo nº 6, E11).

que apenas se refere à gestão financeira do agrupamento e, ainda assim, a propósito da questão formulada sobre a autonomia para gerir o agrupamento. Ao contrário do que se passa com o código A, (reconhecido como líder), não há uma assumpção real desta sua faceta, apesar de, como iremos ver, ela estar marcadamente instalada no seu quotidiano.

Inversamente ao que aconteceu na informação registada no domínio da “Liderança”, onde pudemos observar e inferir dos dados apresentados a existência de uma concordância de opiniões, de pontos de vista, de ideias e de senso comum na larga maioria dos entrevistados e das actas lidas, tal não conseguimos fazer no que respeita a este domínio, uma vez que não nos parece possível inferir a existência de uma clara definição do conceito de gestor nos nossos entrevistados. Resta-nos salientar que no decorrer das mesmas, nenhum deles nos questionou quanto a este aspecto. Parece-nos legítimo pois,

constatar que as respostas foram construídas no seu saber de senso comum sobre a noção aplicada ao seu presidente e à relação que mantêm com o mesmo.⁹⁷ Corroborando esta nossa perspectiva, damos ainda conta das respostas que identificam o Presidente simultaneamente como líder e como gestor, sem justificação da opção tomada, sem fazer distinção entre estes conceitos, podendo nós concluir que talvez eles possam ser de alguma forma sinónimos para os nossos entrevistados.

3.3. Domínio da gestão

Com a introdução deste domínio pretendemos trazer à colação as representações dos nossos entrevistados relativamente à importância que atribuem (ou não) à formação especializada para o desempenho das funções de gestão intermédia e de Presidente do Conselho Executivo. Foi nossa intenção perceber ainda quem é que os professores pretendem ter à frente do órgão de gestão da escola, e o que privilegiam nessa pessoa, isto é, defende-se que seja um docente, que tipo de docente e em que carreira, ou, pelo contrário, defende-se o gestor profissional?

Ou como Ruzafa questiona, a propósito do caso espanhol (2003: 232), pretende-se saber qual o perfil do gestor, que papéis desempenha e deve ter, de quem depende, se deve ser um gestor profissional ou se tal não se afigura necessário.

Construímos os guiões das nossas entrevistas por altura da publicação, em Diário da República, do novo Estatuto da Carreira Docente⁹⁸. Por mais de uma vez, temos já mencionado a importância dos contextos em qualquer estudo, pareceu-nos pertinente introduzir uma questão sobre este normativo e a gestão das escolas. Procurámos saber qual o grau de conhecimento que tinham sobre o mesmo, respondendo a uma questão relacionada com o referido Decreto-Lei e a gestão das escolas.

Tendo em conta a categoria “Formação”, codificada como I, os resultados das nossas entrevistas traduzem numa quase unanimidade evidente na subcategoria “especializada do PCE”, codificada como II. A grande maioria dos entrevistados reconhece a importância da formação especializada para o desempenho do cargo. Atribuiu-lhe, porém, diferentes graus de importância. Clarificando as nossas inferências: existem

⁹⁷ Retomaremos ainda a discussão da noção de gestor quando nos detivermos, mais adiante, nas questões da profissionalização da gestão, da carreira e do estatuto da carreira docente.

⁹⁸ Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro.

docentes para quem indubitavelmente a formação do Presidente do Conselho Executivo é um factor essencial para o desempenho do cargo, sendo considerada imprescindível para o desempenho do mesmo. Dentro do grupo de docentes que partilha esta opinião e que se constitui como maioritário, destacamos os seguintes pareceres:

“eu considero MUITO importante a formação da gestão e administração escolar, muito importante” (Anexo nº 6, E6).

“Eu acho que sim, eu acho que é importante e eu acho que toda a gente que está com esse cargo deveria ter” (anexo nº 6, E8).

Detectámos também um segundo grupo de opiniões de entrevistados que se traduz no reconhecimento da importância da formação especializada, mas que não faz depender dela a o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo, antes considerando o factor “experiência” como uma mais valia para o seu desempenho. Estão nestas condições os seguintes entrevistados:

“pode ser garantia de algum know how; [...]

Se calhar seria mais pertinente ter em conta outras questões, por exemplo o currículo dos professores” (Anexo nº 6, E1);

“Sim eu acho que é importanteo Presidente ter essa formação o que tem acontecido muitas vezes, através da prática o Presidente age com bom-senso, a forma como vê também ... o funcionamento, mas penso que era importante essa formação. Em diferentes áreas.” (anexo nº 6, E10).

Por último, referimo-nos ainda a um núcleo de respostas que considera a formação como uma mais valia, mas que não a concebe como estritamente necessária (Anexo nº 6, E3 e E9).

Gostaríamos ainda de apontar o caso de um docente entrevistado que não reconhece importância à formação especializada em gestão para que uma escola seja melhor conduzida: “não me parece que a condução de uma escola seja melhor por as pessoas terem uma formação” (anexo nº 6, E7).

Ainda dentro desta da categoria reportamo-nos aos dados da entrevista do Presidente do Conselho Executivo, os quais são coincidentes com as opiniões veiculadas no segundo grupo que elencámos previamente, já que das suas palavras se deduz que reconhecidamente a formação vem trazer algum conhecimento mais teórico, permitindo contextualizar práticas de carácter intuitivo, abrindo horizontes para outros caminhos. Contudo o Presidente destaca o papel da experiência como sendo valioso para o desempenho do cargo:

“É assim, a experiência é importante, embora que a experiência de ao longo dos anos tem de ser muito mais do que aquela que muitas vezes se adquire na formação, talvez cada uma tenha a sua vertente, não é, muitas vezes a gente faz as coisas quase intuitivamente ou porque passaram de uns para os outros. A formação vem-nos dizer que não é bem assim, que também temos que ler, estudar, ouvir os outros, se não fosse assim qualquer um poderia desempenhar as funções e não precisa de estudar, não é?” (anexo nº 6, E11).

Infelizmente não conseguimos extrair nenhuma informação relacionada com este aspecto particular do conjunto das actas lidas e analisadas.

Referindo-nos à subcategoria “Órgãos de Gestão Intermédia”, codificada como I2, onde apenas aparecem quatro referências de concordância com o facto dos docentes que desempenham estes cargos serem detentores de formação adequada para o cargo, seja ela de acompanhamento dentro da própria escola, seja esclarecedora das suas funções ao nível mais burocrático, seja ainda preparadora para os cargos que detêm por exemplo (anexo nº 6, E6,E9).

Quanto aos outros dois vértices do triângulo que temos vindo a utilizar para a nossa análise (actas e entrevista do P.C.E.), nada consta dos mesmos sobre o código I2. Por outro lado, através das questões introdutórias das entrevistas conseguimos concluir que, na maioria dos casos, são factores de ordem burocrática como a rotatividade e a aposentação de colegas (por exemplo), que estiveram na base das suas eleições/escolhas para os cargos. Num dos casos, conseguimos apurar, através das actas, que essa escolha terá tido alguma conturbação. Assim, parece-nos lógico aceitar a inferência que na escolha dos docentes para estes cargos, não exista, por ventura, a preocupação em eleger os professores detentores de formação adequada para os cargos, ou sequer, que este seja um factor a ponderar, ou a discutir aquando da selecção.⁹⁹

Exploremos agora as representações dos professores sobre a categoria J “Tipos de Carreira” e as subcategorias J1 “professor; J2 “professor com experiência”; “professor com formação” J3; “gestor profissional” J4. Vejamos então como se pronunciaram os entrevistados do nosso *Agrupamento*.

Em coerência com as representações que apurámos para o Domínio da Liderança, neste capítulo, também na resposta a esta questão os docentes defendem um professor para o desempenho do cargo de Presidente (J1, três referências nas entrevistas). Variam as suas

⁹⁹ O decreto-lei nº 15/2007, de 19/1 vem alterar esta posição, uma vez que, apenas os professores titulares ficarão em condições de os desempenhar, isto é, os professores que, na teoria sejam detentores de uma experiência avalizada e previamente documentada e com formação adequada.

preferências, manifestando-se uns a favor de um professor com experiência (J2, três respostas de docentes) e outros a favor do professor com formação (J3, esta como posição maioritária, em número de cinco) e que parece confirmar a análise que fizemos sobre a importância atribuída à formação do Presidente (código I1):

“neste momento, acho que tem, deve ser mesmo um professor pode ter ...eu acho que a valorização de uma pessoa é sempre uma valorização” (anexo nº 6, E4);

“se esses gestores forem pessoas ligadas às escolas ou presidentes dos executivos, ou professores com experiência e que tenham ido fazer complementar, pode ser uma mais valia” (anexo nº 6, E 7).

“Eu achava que devia ser alguém ligado ao ensino com a formação é evidente na área da gestão...pronto, porque pronto, tem outras vivências próprias adequadas ao cargo, não é” (anexo nº 6, E 8).

De facto, os professores não pretendem um gestor profissional, exterior à escola, sem formação pedagógica, sem sensibilidade e conhecimento da especificidade da organização escolar, o que parece vir ao encontro das nossas próprias convicções quando defendemos esta mesma visão no corpo teórico do nosso estudo.¹⁰⁰ Ou como defende Nóvoa (1995: 16):

“As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”.

As referências em número de cinco que aparecem codificadas como J4 surgem num contexto de negação à questão formulada por nós. Os entrevistados que se pronunciaram ao longo das nossas conversas sobre este assunto, assertivamente repudiam esta hipótese. Por duas vezes (pelo menos), dois entrevistados referem-se (uma vez mais) à situação de mudança das políticas por parte do Ministério da tutela, para ajudar a defender esta sua situação, chegando um deles a admitir que a sua resposta seria outra (escolheria portanto a J4) se a nossa entrevista estivesse a decorrer há dois anos atrás. (Anexo nº 6, E4). Presentemente não tem qualquer dúvida da sua aposta num professor com formação para o cargo.

¹⁰⁰ Veja-se a este propósito o capítulo 2 da nossa dissertação: por exemplo “Esperamos que a extensão da citação nos seja relevada, uma vez que se pretende pôr em evidência o carácter singular da organização escolar e reafirmar a especificidade da mesma, tal como previamente afirmámos.” Também no capítulo 2 deste trabalho se defende a perspectiva de um professor gestor à frente das escolas, conforme consta do programa do Governo actual e em contraposição à proposta de Decreto-Lei do PSD que prevê um gestor profissional não docente (entre outras questões).

Esta posição defendida com alguma veemência pelos docentes poderá levar-nos a concluir que os professores parecem querer assumir uma perspectiva corporativista da sua classe, defendendo a manutenção da situação como se encontra actualmente, numa atitude de resistência a mais mudanças. Por outro lado, foi evidente que a maioria dos entrevistados se considera, de certa forma, constrangido com as mudanças surgidas na organização escolar, parecendo-nos lícito ponderar que ao defenderem a manutenção do Presidente na carreira de professor previnem-se contra um gestor externo, mais “ameaçador” pelo desconhecimento da instituição para onde vai trabalhar, evitando ainda um número considerável de alterações e mudanças que consequentemente surgiriam e se iriam juntar às que já ocorreram. Por último, poderíamos ainda considerar esta rejeição como uma forma de perpetuação e de legitimação do poder exercido por alguns grupos dentro da escola sobre o Presidente do Conselho Executivo. É também disso que nos fala Nóvoa quando refere:

“Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A identificação das margens de *mudança possível* implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos [...]” (1995: 16).

Para reforçar e corroborar as nossas afirmações e a interpretação que lhe demos através do autor mencionado, damos voz novamente aos nossos entrevistados:

“agora se for gente que não está ligada ao ensino, que não está ligada aos conselhos executivos e que foi fazer essa mais valia é que eu acho que nós já demos a machadada final no ensino público, mas servirá apenas para enterrar mais o ensino público.” (Anexo nº 6, E7).

“mas eu não concebo ...um gestor que não tenha sido professor [...]

Se um gestor só for gestor, nunca tenha sido outra coisa...vê as pessoas como coisas” (Anexo nº 6, E6).

“Acho que vir uma pessoa de fora [...] do meu ponto de vista não” (Anexo nº 6, E8).

Na entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo é posta em evidência a sua preferência pela opção do docente com formação para estar à frente de um escola, expandindo a sua resposta para outros campos que o preocupam mais nesta altura, como a composição do Conselho Executivo. (Anexo nº 6, E11)

Para concluirmos este ponto, referimo-nos uma vez mais à ausência generalizada de referências dentro das subcategorias analisadas.

Retomemos agora a nossa análise das categorias deste domínio para nos debruçarmos sobre a categoria Novo Estatuto da Carreira Docente, codificado como L1, e para atentarmos nas subcategorias: “altera a gestão” (L1); “mantém” (2) e “desconhecimento do ECD” (L3). Pretendemos com as questões que formulámos e que estão enquadradas neste domínio, saber como é que os docentes representam a gestão das escolas face ao Novo Estatuto da Carreira Docente. Analisemos, as respostas encontradas através das diferentes entrevistas.

No que se refere ao código L2, nenhum docente se pronunciou sobre este aspecto, e mesmo no que respeita à categoria L, isto é, a alteração da gestão das escolas que o Estatuto poderia eventualmente deixar em aberto, apenas um docente parece evidenciar esta opinião.

Pelos dados de que dispomos, conseguimos encontrar seis referências ao item L3 verificamos que a maioria dos nossos entrevistados desconhece o conteúdo do Estatuto da Carreira Docente no que se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino. No entanto, pelo conteúdo total das mesmas poderemos mesmo afirmar que esse desconhecimento se alarga à quase totalidade do documento (senão mesmo à sua totalidade, noutros casos).

Acresce ainda esclarecer, de acordo com as entrevistas levadas a cabo, que para alguns docentes, não existe ainda um documento final de Estatuto da Carreira Docente, pondo em dúvida se não surgirão novas alterações. Talvez possamos até compreender este tipo de incerteza se atendermos, por exemplo, ao número de propostas e contrapostas saídas durante as negociações do Estatuto entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais. Poderemos ainda inferir que se trata de uma manifestação compreensível de resistência à mudança e às práticas instaladas durante anos.

No entanto, e para além do que já expusemos, quando entrevistados, os docentes acabam por reconhecer que ainda não se dedicaram pormenorizada e atentamente à leitura do Estatuto. Apenas têm ideias vagas, pré concebidas e algumas vezes, desadaptadas sobre o documento. Se contrastarmos este desconhecimento, com as referências feitas à actual mudança de políticas imposta centralmente, ao próprio Estatuto como entidade abstracta e à sua negação por princípio, ao descontentamento pelas alterações que encerra, portanto com a subcategoria D2 “questão da temporalidade” verificamos que ela está presente na quase totalidade das entrevistas e em diferentes momentos das mesmas. Do nosso ponto de vista, revela-se, assim, uma falta de coincidência de opiniões, isto é, se por um lado, as

mudanças impostas centralmente são negadas e alvo de críticas por parte do corpo docente, por outro lado, esse mesmo corpo docente desconhece em profundidade essas mesmas mudanças, desconhece reconhecidamente a legislação “mãe” da sua própria carreira, parece entregar nas mãos de outros as suas próprias decisões e opiniões sobre o que de facto lhes deveria interessar. As representações com que nos deparamos são de desconhecimento sobre a sua própria carreira, bem como sobre a carreira de quem poderá estar à frente das escolas.

Analisando um pouco mais esta questão, retornamos à subcategoria J4 “gestor profissional” onde verificámos que os docentes não querem um gestor profissional para estar à frente de uma escola, recusando esta hipótese e afirmando nas suas entrevistas ser esta a vontade ministerial, porém não só o texto do Estatuto nada refere a este respeito como o próprio programa governamental preconiza uma solução diferente.¹⁰¹

Na prática o Ministério da Educação não só não alterou a legislação da gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, como estão a decorrer novamente actos eleitorais para os órgãos de administração e gestão para o triénio de 2007/2010, como se encontra ainda aberto o acto eleitoral para os Presidentes dos Conselhos Executivos que farão parte do Conselho de Escolas recentemente criado pela Ministra da Educação.¹⁰²

A constatação empírica de que os docentes, na sua generalidade, mantêm uma cultura de não aprofundamento das suas leituras, (mormente no que respeita à sua carreira profissional e à gestão das escolas), deixando as mesmas entregues a outrem ou aguardando alturas em que terão que o fazer, parece indiciar alguma falta de participação activa na definição dos seus próprios destinos.

Para concluirmos a análise desta subcategoria resta-nos dar conta que a opinião do Presidente do Conselho Executivo parece variar entre o desconhecimento do Estatuto a esse nível e a convicção de que, de facto, o novo Estatuto irá trazer novas responsabilidades a quem vai ficar à frente das escolas, numa atitude que não é muito contrária à dos seus docentes, muito embora possamos afirmar¹⁰³ que se encontra num

¹⁰¹ Confronte-se a este respeito o capítulo segundo da nossa dissertação onde nos ocupámos pormenorizadamente deste assunto.

¹⁰² A este propósito, e para um melhor esclarecimento das funções deste órgão, consulte-se o Decreto Regulamentar nº 32/07, de 29 de Março.

¹⁰³ Esta afirmação baseia-se no conhecimento pessoal do mesmo, nas conversas informais mantidas antes e depois das entrevistas e mesmo em situação de reuniões profissionais ocorridas para o efeito e em que estivemos presentes em simultâneo.

patamar diferente de conhecimento sobre o Estatuto, por força das funções que detêm e das alterações que já se registam neste momento.

3.4 Domínio das tarefas do presidente do conselho executivo

Atendendo ao legalmente estatuído, as competências do Presidente do Conselho Executivo variam entre as questões do foro pedagógico, as tarefas do domínio financeiro e administrativo e ainda as de representação da escola/agrupamento, entre outras.

Elegemos este domínio com seis categorias e sete subcategorias, procurando saber quais as representações dos professores sobre as tarefas do Presidente, conhecer como é que o corpo docente em geral percepciona o dia-a-dia do mesmo, detectar de que forma o Presidente é visto ao nível das suas capacidades de trabalho e até mesmo da quantidade de horas que trabalha diária e semanalmente.

Como já afirmámos, incluímos neste domínio as seguintes categorias: “administrativas/burocráticas” (código M); “pedagógicas” (código N) onde abrangemos a subcategoria “intervenção ao nível da sala de aula” (código N1); “capacidades de trabalho” (O); “tempo de permanência da escola”, com as subcategorias “diária” (código P1) e “semanal” (código P2); “trabalho em casa” (código Q) e “descrição do dia típico” (código R). Analisemos pois, que tipos de resposta escolheram os nossos entrevistados:

A unanimidade dos mesmos (10) representa o seu P.C.E. como uma pessoa que permanece largo tempo na escola, (não sendo possível quantificar ao certo, nem aproximadamente o número de horas, embora seja recorrente saber que o mesmo entra na Escola entre as 8.30 e as 9 horas, almoça na escola e nunca sai antes das 17.30). Da mesma maneira nos pronunciamos quanto ao conhecimento que detêm sobre o Presidente realizar trabalho em casa para a escola (Q). Isto é, unanimemente se reconhece que esta é uma prática recorrente:

“Ai passa muitas, passa muitas na escola, sei lá, nunca fiz a conta” (anexo nº 6, E3).

“O Y passa imenso tempo na escola porque eu entro sempre às nove, e quando estou a entrar na escola eu eu sou stressada com as horas e então chego sempre um bocadinho, um bocadinho antes, e o Y está sempre a entrar na escola, tipo nove menos vinte [...]. Portanto acho que é, que passa muito tempo mesmo” (anexo nº 6, E7).

“Ai trabalha. Pois trabalha” (anexo nº 6, E3).

“Tenho, tenho porque já, documentos do Conselho Pedagógico, já vi algumas vezes o Y, lembro-me até do Y ir a sair e dizer à X isto é para levar para casa e faço à noite” (anexo nº 6, E7).

Não conseguimos encontrar nenhuma referência específica atinente ao número de horas exacto que o Presidente passa na escola durante uma semana (P2). De facto reconhece-se a este Presidente uma grande disponibilidade e tempo de permanência na escola, mas não números ao certo. No trabalho de Barrère (2006:28 e 29) sobre os “chefes de estabelecimento” dos liceus e escolas francesas, refere-se o número médio de horas de trabalho semanal que os mesmos desempenham. Este varia entre as 24 e as 75 horas, com uma média de 50 horas semanais. Contudo, alguns directores de escolas e de liceus nem têm noção do número de horas exacto que passam na escola. O mesmo acontece com o Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento* uma vez que ele assume realizar muito para além das trinta e cinco horas a que legalmente está obrigado, mas não sabe dizer quantas faz.

Por outro lado, e tal como Barrère também chama a atenção na obra já citada, (2006: 29) convém ainda distinguir dois horários, isto é, importa contabilizar o número de horas passadas na escola a trabalhar e as tarefas que são exercidas fora da escola e mesmo em casa. A este propósito veja-se também o que acontece com o Presidente do *Agrupamento* que desenvolve muito trabalho em casa, para além das horas que passa na escola e que são em número elevado. Ele assume essa prática como permanente ao aludir que leva sempre trabalho para realizar em casa.

Numa das muitas vertentes focadas na sua obra oportunamente citada Barrère (2006: 107), refere-se ao costume de alguns directores de, por vezes, porem os seus conhecimentos pedagógicos em prática e de fazerem incursões em algumas salas de aula, com vista a “matar saudades” do seu ofício de professor, ou ainda para ajudar os colegas numa determinada matéria, por exemplo. No nosso caso, quisemos saber que representações têm os docentes das tarefas pedagógicas desenvolvidas pelo Presidente, especificamente no que respeita à sua intervenção ao nível da sala de aula. Uma grande maioria dos entrevistados reconhece que este é um campo de intervenção frequente do P.C.E., dado que com alguma frequência é chamado à sala de aula para resolver problemas de ordem disciplinar.

Pelo que conseguimos apurar, o grau de conhecimento desta realidade diverge de entrevistado, para entrevistado, já que se, por um lado, é reconhecida a prática, por outro, ela não se reveste do mesmo grau de importância para todos. Por exemplo, para o entrevistado¹, a cumprir o seu primeiro ano de mandato como vice-presidente, ela é

completamente estranha. Ele refere ser esta uma realidade muito afastada das práticas dos professores do 1º ciclo, que por estarem fisicamente afastados da Escola-sede, não poderiam nunca enveredar por este tipo de estratégia. Para outros, ela assume um carácter de alguma preocupação uma vez que poderá indiciar problemas disciplinares latentes, aliados a uma certa incapacidade de resolução dos mesmos dentro da sala de aula. No decorrer de algumas entrevistas, ou mesmo no final das mesmas, mormente com os entrevistados E4 e E5, fomos trocando algumas impressões, de que nos ficou a ideia de que para alguns docentes este é um problema real dentro da escola e que devia ser resolvido dentro de um espírito de maior firmeza para com os alunos e em solidariedade para com os professores. Ainda que não tenha ficado gravado, foi-nos relatado um episódio que, para o docente em entrevista, valida a sua representação quanto à falta de firmeza que o Presidente tem para resolver alguns problemas que surgem. Neste caso, tratou-se de uma intervenção ao nível da sala de aula:

“Acontece, acontece por acaso é um aspecto que me causou alguma estranheza [...] é a assumpção dos professores que as medidas que têm promovido para gerir os comportamentos, e para alterar ou modificar o comportamento dos seus alunos...não estão a dar resultado.” (Anexo nº 6, E1).

“Eu penso que neste momento há uma grande falta de autoridade [...], o próprio professor perdeu a autoridade. [...] E por isso recorrem frequentemente ao Conselho Executivo porque acham que o Executivo é que terá de castigar” (anexo nº 6, E4).

Afigura-se-nos ainda relevante analisar estas intervenções por um outro prisma relacionado com o facto de, ao chamarem o Presidente do Conselho Executivo para intervir e repor a ordem dentro da sala de aula, ele estar a ser visto como a máxima autoridade dentro do Agrupamento, quer para os docentes, quer ainda para os seus alunos. E esta é seguramente a opinião da maioria dos entrevistados, contestada pelo entrevistado E2, o qual refere, apesar de considerar que a intervenção ao nível da sala de aula é recorrente, que: “Autoridade não, aliás...ninguém, acho que ninguém vê o Y como uma pessoa autoritária” (anexo 6, E2). Donde nos permitimos inferir que o entrevistado em questão revela alguma indecisão quanto ao conceito de autoridade que está subjacente à função de Presidente do Conselho Executivo, o qual, no nosso entender, está bem explicitado por Oliveira (2003: 117,118), ao definir a noção como o direito de decisão e de direcção de outros na execução de tarefas e de deveres para que se alcancem os objectivos da organização. Esta definição implica, ainda, três características: a de que a autoridade é um direito; que envolve a tomada de determinadas acções e o desempenho de deveres; e, por

último, que a autoridade é também a garantia da prossecução dos objectivos da organização. Ainda de acordo com a mesma autora, (Oliveira, 2003: 118), o poder (conceito mais abrangente) é a capacidade de exercer influência, logo, para que a autoridade legal e formalmente atribuída ao Presidente do Conselho Executivo seja eficaz, torna-se necessário que o mesmo tenha algum poder.

Esta não é uma opinião coincidente com a do Presidente, já que o mesmo partilha da opinião generalizada que é chamado a intervir dentro da sala de aula, admitindo que isso se deve ao facto de o professor perder a sua autoridade dentro da mesma, a qual é reposta através da sua intervenção, sendo-lhe reconhecida consequentemente a sua autoridade (e poder) dentro da escola, pelos professores que o chamam.

“Frequente não é. Temos duas ou três colegas que muitas vezes recorrem a isso. Tanto que, tanto que esse recurso que o façam muitas vezes acho que o professor perde um pouco a autoridade, [...] Sim, é mais isso, mas isso por um lado pode ter uma vantagem a gente chega lá e eles estão calados, e e e em silêncio durante dois ou três minutos, mas depois isso volta ao mesmo porque não é assim, o professor tem que ter, tem que ter autoridade, não autoritarismo, mas tem que impor autoridade, tem que se fazer respeitar, quando ele não se faz respeitar dificilmente a intervenção do conselho executivo tem o seu efeito.” (anexo nº 6, E11).

Reportando-nos à análise de conteúdo das actas, podemos constatar a presença em duas actas do Conselho do Pré-escolar, de referências às tarefas de índole pedagógica do Presidente, neste caso tarefas de âmbito geral e não necessariamente de intervenção dentro da sala de aula. O mesmo se poderá dizer relativamente à única referência encontrada numa das actas de Departamento, a propósito da planificação e interdisciplinaridade que devem presidir ao trabalho preparatório das visitas de estudo.

Não podemos deixar de considerar este número pouco significativo se atentarmos a que as reuniões de Departamentos, de Conselho de Pré-escolar e de 1ºCiclo deveriam evidenciar o tratamento de questões do foro pedagógico.

Através da análise do conteúdo patente nas actas do Conselho Pedagógico poderemos afirmar que a presença do tratamento de tarefas do foro Pedagógico é uma constante, como aliás não poderia se de outra maneira do nosso ponto de vista, dadas as competências que lhe estão legalmente cometidas.

No que respeita aos dados das actas do Conselho Executivo, conseguimos apurar doze referências concernentes às tarefas pedagógicas do seu Presidente.

A autora que temos vindo a referenciar e à qual já tivemos oportunidade de recorrer no corpo teórico do nosso trabalho, refere-se à miríade de tarefas que estão incumbidas ao

Presidente do Conselho Executivo (Barrère, 2006: 60, 61), e ao ónus das tarefas de índole burocrática. Estas englobam reuniões periódicas e cíclicas, a permanente atenção a toda a informação que chega através da correspondência escrita e dos emails que permanentemente assolam os computadores, a discussão e defesa anual do orçamento das escolas, entre outras, que obrigam a respostas rápidas e prioritárias sobre qualquer outro trabalho. Tentámos, por consequência, saber que representações têm os docentes sobre as tarefas com que se ocupa o seu Presidente, dividindo-as em duas categorias. A primeira, já a analisámos anteriormente, passemos agora à segunda.

Atentando na categoria M, “tarefas administrativas e burocráticas”, do Presidente do Conselho Executivo, ela é mencionada por cinco dos nossos entrevistados, mormente em ligação com a categoria R deste domínio “descrição do dia típico” e da qual falaremos posteriormente.

Na sua generalidade, as respostas que obtivemos revelam um conhecimento incipiente das tarefas com que o Presidente se ocupa. Não há, do nosso ponto de vista, uma clara consciência daquilo com que se ocupa. Na realidade, os entrevistados E8 e E9 dão-nos algumas pistas mais esclarecedoras e afloram algumas das vertentes descritas por Barrère, sem entrar em enumerações exaustivas:

“ além de ter de ter que ler legislação que constantemente estava a chegar ...depois, pronto depois eram situações que surgiam que tinha a ver com no início do ano, por exemplo, com horários, ...com ...reajustamento de horários, sei lá não me estou a lembrar, tanta coisa”(anexo nº 6, E8).

“reuniões com os órgãos do Ministério da Educação, da DREC, com as Câmaras, sei lá eu acho que é todas essas burocracias, que estão por trás do nosso sistema educativo. [...] Mesmo ele diz que quando vem para o Pedagógico tem que ler uma catrelhada de situações para saber daquilo que está a falar, para transmitir as informações mais correctas possíveis às pessoas. Tem que ter um contacto muito próximo com todas estas leis, que saem...pronto...e depois aquelas burocracias todas a responder a solicitações do Ministério da Educação, a responder a solicitações da DREC, da Câmara, sei lá, suponho eu, não é, suponho eu.” (anexo 6, E9).

Também o entrevistado E10 reconhece o peso das tarefas burocráticas no dia a dia do seu Presidente dentre todas as que ele tem que dar resposta:

“Y é uma pessoa muito polivalente, está a par e tenta controlar, tenta estar a par de tudo. [Isso é uma qualidade]. É uma qualidade, é uma qualidade, é uma qualidade ...a parte, penso que a parte, administrativa,” pedagógico e isto [...] Em relação, Eu penso que a parte administrativa, parte administrativa portanto é o peso maior.” (anexo 6).

Se até aqui os dados recolhidos das actas lidas nos pareceram menos ricos comparativamente com as informações retiradas das entrevistas, esta situação diverge significativamente quando nos debruçamos sobre esta categoria, uma vez que as referências encontradas revestem uma expressão muito mais significativa quer do ponto de vista quantitativo quer qualitativo. Quedemo-nos então pela análise dessas mesmas referências:

Num universo de cento e dezasseis actas divididas por seis Domínios diferenciados, a saber “Departamentos”, “Conselho de docentes do pré-escolar”, “Conselho de docentes do 1º ciclo”, “Conselho de Directores de Turma”, “Assembleia”, “Conselho Pedagógico” e “Conselho Executivo” esta categoria (M) aparece referenciada dezoito vezes nas actas do Conselho Executivo, dez vezes nas actas do Conselho Pedagógico, cinco vezes nas actas do pré-escolar, quatro vezes nas actas dos departamentos e até uma vez nas actas da Assembleia de Departamento. Parece-nos, pois, que estes trinta e oito registos revelam o pendor burocrático e administrativo presente em grande parte das reuniões existentes no Agrupamento, ainda que os docentes não o percebam ou não o verbalizem de imediato. Por outro lado, permitimo-nos concluir, com base em toda a análise feita, que as reuniões do Conselho Executivo estão impregnadas de conteúdos de cariz administrativo/burocrático, por vezes até financeiro, sendo atribuída acentuada importância às tarefas desta natureza:

“Relativamente ao horário dos docentes, o Agrupamento irá ...” [...]

Em relação a este ponto (ponto 4), foram definidos o início e o termo das actividades, o regime de horário, em que as aulas irão funcionar e as turmas constituídas. Assim, no pré-escolar os Jardins funcionarão em regime normal e o horário será decidido na primeira reunião de pais a realizar em cada Jardim-de-Infância [...]

Relativamente ao sexto ponto da ordem de trabalhos, estão a ser analisados todos os pedidos de subsídio escolar [...]

Relativamente ao ponto sete da ordem de trabalhos, as propostas para o PAA apresentadas pelas várias estruturas educativas irão ser analisadas sendo o PAA elaborado pelo Conselho Executivo.” (Anexo nº10).

Também quanto ao Conselho Pedagógico nos parece demasiada a importância atribuída a estas tarefas e evidenciada nas suas actas e que poderá derivar, quiçá, do facto de haver coincidência de Presidentes dos dois órgãos:

“Presidente do Conselho Pedagógico transmitiu aos presentes as seguintes informações: - O preço das refeições a fornecer a funcionários que almoçam nos refeitórios das escolas é fixado em 3,50€. [...]

A legislação que regulamenta a atribuição de Abono de vencimento do exercício perdido encontra-se afixada no placar da sala dos professores. O sistema de informatização das actas deverá ser complementado, pois, para além do registo informático, deve haver suporte de escritos, serem as actas devidamente datadas, numeradas e autenticadas, página a página, pelo presidente e secretário dos respectivos órgãos. [...]

Em anexo ao Despacho atrás referido, o presidente da reunião, deu ainda a conhecer, o REGULAMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO, FUNCIONAMENTO E AVALIAÇÃO DE TURMAS COM PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS:” (Anexo nº10)

Pelo que temos vindo a expor na apresentação e discussão dos resultados do nosso estudo empírico e no que concerne às funções administrativas e burocráticas do P.C.E. as escolhas realizadas no corpo teórico do nosso trabalho fazem todo o sentido. Ao direccionarmos o nosso estudo para a análise e compreensão da organização escolar através da lente da burocracia entendemos que a mesma se encontra presente em todos os sectores da sua vida, tornando-se particularmente presente ao nível da planificação, da definição das suas metas, bem como na aplicação das medidas de política educativa centralmente definidas, as quais orientam e norteiam a vida das escolas. Este modelo obriga a respostas rápidas por parte de quem está à frente das mesmas, a uma gestão eficaz e esclarecida que não consegue desligar-se da legislação e todas as tentativas de imposição e de uniformidade tão características deste modelo. De acordo com Silva (2006: 89):

“Embora a burocracia nos mostre como a política pode ser levada a cabo no interior da organização depois que é aprovada (surgindo como aplicação congruente, unívoca e consensual), revela muito pouco sobre o processo pelo qual ela é estabelecida. Ela sugere uma organização coesa cujos actores agem sob consideração de objectivos unificados (Baldrige, 1978: 25) traduzidos numa homogeneidade de comportamentos e desempenhos, e aponta para processos rígidos e uniformes como se a dinâmica organizacional pudesse ser determinada unicamente por uma lógica conformista e monolítica.”

Quando iniciámos a análise das categorias M e N referimo-nos à ligação destas com a R “descrição do dia típico” do Presidente do Conselho Executivo. Conseguimos identificar cinco entrevistados que de forma incipiente, com bastantes indefinições, conseguiram apenas identificar alguns traços de um dia típico de trabalho do P.C.E. Permitimo-nos concluir que de facto os docentes não conseguem representar se existem ou não dias típicos para o seu Presidente e, caso existam como é que eles se organizam, na mesma linha de pensamento que já expusemos segundo a qual de facto, subsiste uma grande nebulosa sobre as tarefas do Presidente.

“Tá, tá, tá, tá sempre cá e sempre que vamos ali para falar com ele está sempre disponível, se não está ali é porque já está ocupado na secretaria, porque o chamaram à contabilidade” (anexo nº 6, E6).

“passa imenso tempo aqui no Gabinete, não é?, Está é chamado para ir aos Serviços Administrativos, algum problema no refeitório, na papelaria, muitas vezes para resolver alguma situação de disciplina numa sala de aula, não pára, não pára, não é uma pessoa de gabinete. Não.” (anexo nº 6, E10).

Ao ser entrevistado sobre esta mesma realidade o Presidente do Conselho Executivo também não conseguiu descrever um dia típico, com tarefas previamente determinadas e alinhadas, onde fosse possível cumprir o planeamento efectuado.

“É aqueles dias que a gente tenta definir na véspera, sai tudo ao contrário... (risos). Às vezes há dias que a gente diz assim “hoje vai ser um dia bom”, talvez esteja calmo, é quando a coisa corre pior. Um dia típico é sempre, é sempre, pronto, é uma azáfama, a gente começa logo de manhã ou caminha para a Secretaria, ou um aluno ou um professor, é este entra e sai no Conselho Executivo” (anexo nº 6, E11).

Socorremo-nos uma vez mais do estudo de Barrère (2006: 43) para evidenciar esta mesma posição dos chefes de estabelecimento franceses que ao serem inquiridos sobre esta temática “ils refusent tou d’abord de le faire, plaident la mission impossible de travail type, et arguant qu’elles sont toutes atypiques,”. Analogamente ao seu estudo, podemos aqui referir-nos à multiplicidade de tarefas descritas pelo presidente nesta sua resposta, da qual até podemos inferir o movimento de pessoas e a dispersão de assuntos a que está diariamente sujeito. Toda esta dinâmica encerra um desafio ao mesmo tempo estimulante e desgastante obrigando a permanentes respostas a diversos níveis.

Concluimos a apresentação e análise das categorias deste Domínio com a categoria “capacidades de trabalho” (O). Seis dos entrevistados referem num certo tom de admiração, as capacidades de trabalho acima da média que o seu Presidente detém. A representação que têm dele vai ainda para além de ser uma pessoa extremamente trabalhadora. Ele consegue ter uma sobreocupação permanente, mas a sua capacidade de trabalho acima da média permite-lhe encarar todo o seu caudal de trabalho:

“o caudal de trabalho que ele tem é muito superior ao de qualquer um dos outros vices” (anexo nº 6, E1).

“o nosso presidente do conselho executivo tem uma capacidade de trabalho fantástica” (anexo nº 6, E7).

“pronto o Y é especial não sei se isso [...] eu acho que o Y tem uma capacidade de trabalho bastante grande[...] lá está tem uma capacidade de trabalho que eu acho que não tinha” (anexo nº 6, E8).

Através da opinião veiculada pelo Presidente do Conselho Executivo os professores vêem-no como alguém que está permanentemente ocupado e que trabalha demasiado.

“Eu penso que sim, eles dizem que é muito trabalho, que eu devia trabalhar menos, que devia descansar, por isso penso que eles sabem que eu tenho bastante trabalho” (anexo nº 6, E11).

A nossa pesquisa documental nas actas não foi propiciadora da confirmação ou da infirmação da análise das entrevistas. Apenas numa acta de departamento aparece uma referência a esta categoria que não nos parece relevante.

Dentro deste Domínio parece-nos evidente o fio condutor quanto às representações dos docentes sobre o seu Presidente do Conselho Executivo. Para eles o Presidente é uma pessoa extremamente trabalhadora, dedicada ao Agrupamento, detentor de capacidades que lhe permitem dominar uma miríade de tarefas de diferentes tipologias e graus de dificuldade e que são objecto de admiração por parte dos docentes, mesmo daquele que lhe reconhece algum ponto mais fraco.

3.5 Domínio da tomada de decisão

Anne Barrère (2006: 57), considera a reflexão e a decisão como o verdadeiro trabalho do director de escola. Para a autora, esta é a verdadeira essência do seu trabalho, a parte nobre do mesmo. A tomada de decisão compõe-se pelas micro decisões que se tomam diariamente, e que influem decisivamente na vida quotidiana da escola, para além de evidenciarem um aspecto pragmático e simultaneamente impregnado por valores sociais. Para além destas, a mesma autora regista a existência das grandes decisões, que se constituem como um campo autónomo do trabalho, habitualmente ligadas à definição da política das escolas às reflexões mais profundas, à apreensão da visão do âmbito das questões sejam elas do foro pedagógico, administrativo ou outras. Atendendo à importância atribuída a este domínio o que quisemos apreender com as questões realizadas dentro do mesmo, são as representações que se prendem com os tipos de tomada de decisão do Presidente.

Analisá-lo-emos sob a égide de duas categorias: “partilhada” (S) e “autónoma” (T). Cada uma destas irá dividir-se em três subcategorias iguais, as quais decidimos nomear como “ponderada”, “de acordo com as circunstâncias” e “por analogia”.

As respostas atribuídas a esta questão são na categoria “partilhada”, subcategoria “ponderada” (S1) em número de sete, na subcategoria “de acordo com as circunstâncias” (S2), em número de dois, e o mesmo número para a subcategoria S3 “por analogia”. Por outro lado, na categoria T-tomada de decisão autónoma, três docentes escolhem as subcategorias T1 e T2 respectivamente e apenas um escolhe a última -T3. Analisando

transversalmente estes dados com aqueles que foram apurados no primeiro domínio do nosso estudo, não nos surpreende que o Presidente do Conselho Executivo, que é representado como um líder humanista, com capacidades para influenciar, motivar e levar as pessoas a actuar de forma concertada para transformar a organização escolar numa outra melhor, seja representado como um decisor que partilha e pondera as suas decisões, com os elementos do Conselho Executivo, mas com outros também:

“Nunca lhe perguntei as razões, mas penso que ele se deve ter, eu julgo isso, julgo que ele foi junto de outros conselhos executivos verem o que estavam a fazer, portanto, não tomou uma decisão sozinho, mas foi ver o que é que os outros, os outros pares digamos assim, estavam a fazer.” (anexo nº 6, E4).

“O Y procura ouvir outras pessoas, o Y procura até que sejam outras pessoas a resolver o assunto e aí é a tal falta de firmeza que eu acho. O Y não gosta de se confrontar directamente com os conflitos, ele, por temperamento, por natureza não gosta de se confrontar directamente com os conflitos.” (anexo nº 6, E5).

“É assim, pelo que me parece, quando, quando essa tomada de decisão tem que ser imediata, ou decidir para daqui a um bocadinho, para decidir para amanhã ele age conforme a sua experiência e pelo que acha de melhor. Se, se há tempo para reflectir e para pedir opinião, ele pede, ele pede, ele obviamente que pede, ele não fica sozinho, nessa tomada de decisão.” (anexo nº 6, E10).

As evidências apresentadas permitem-nos concluir que os professores reconhecem uma prática de tomada de decisão que usualmente é ponderada, partilhada e reflectida. Por outro lado, os seus vice-presidentes reconhecem, que muitas vezes, fruto quer da experiência acumulada, quer do facto da premência e urgência na tomada de decisão, o Presidente é impelido a tomar sozinho as suas decisões. Do que apurámos através das entrevistas este não é um aspecto de conflito entre os membros do órgão de gestão, nem tão pouco é objecto de crítica. Aceita-se que, apesar de ser um órgão colegial onde as decisões deveriam ser tomadas em conjunto, precedidas de discussão interna e de reflexão conjunta, nem sempre isso acontece, fruto da realidade organizacional das nossas escolas, proporcionando momentos de tomada de decisão autónoma por parte do Presidente:

“Não, o Carlos heeeeeeee procura sempre a nossa, nossa a nossa colaboração e qual é a nossa opinião sobre, sobre os os assuntos. Nem sempre a opinião é coincidente ou com o Carlos ou com as restantes membros, mas tent, mas tentamos cada um de nós dar o nosso ponto de vista hããã e quando o ponto de vista não é coincidente e depois de discutido, obviamente hãããã o Presidente do Conselho Executivo tem o o o, tem o portanto uma função de aproveitar o que é válido e separar aquilo que não é que não é válido e decidir obviamente e decidir” (anexo nº 6, E1).

“Toma sempre mais as decisões sozinho de uma forma geral. De vez em quando faz algumas perguntas, mas e pergunta mais a mim porque somos do mesmo ciclo até, até mais a mim do que aos outros.” (anexo nº 6, E2).

Ai sempre que possível [inaudível] reunimos e conversamos sobre o assunto, não tomamos decisões isoladamente, nem pensar nisso. [...] Se calhar às vezes tem que tomar se não nos tiver aqui. Olhe por

exemplo eu nunca cá estou da parte da manhã o X também tem dias que não está. Se calhar tem que tomar, se calhar tem que tomar muitas, é possível que tome. E tudo bem.” (anexo nº 6, E3).

Em todas as actas analisadas não há qualquer referência a outro tipo de tomada de decisão que não seja a subcategoria S1, tomada de decisão partilhada e ponderada. Assim, é visível a presença de dezassete referências nas actas do Conselho Executivo, seis vezes nas actas do Conselho Pedagógico, quatro vezes nas actas de Departamento e duas vezes nas actas do pré-escolar. Esta análise poderá levar-nos por outros trilhos e se tivermos em conta que, ao examinarmos o conteúdo das actas do Conselho Executivo a figura do Presidente como líder e como decisor autónomo nunca aparece: “O Conselho Executivo decidiu [...] A constituição deste Júri foi aprovada por unanimidade [...] decidiu este Executivo prestar mais atenção às próximas visitas de estudo.” (anexo nº 10).

Esta situação difere, de alguma forma, do que já registámos sobre os dados recolhidos das entrevistas quando afirmamos que, apesar de se tentar que todas as decisões sejam tomadas por todos os elementos do órgão de gestão, nem sempre tal acontece. Todavia, pelo menos ao nível do que se encontra registado e conforme evidenciámos nas transcrições escolhidas, o órgão de gestão aparece sempre como decisor em todos os momentos da vida do Agrupamento. Aquilo que deixamos como interrogação é se de facto, os registos das actas espelham a colegialidade do mesmo, ou se pelo contrário, como o reconhecem os próprios vice-presidentes nas entrevistas, prevalecem as opiniões e decisões do seu Presidente.

No que respeita às referências encontradas nas restantes tipologias de actas, repete-se a situação já descrita relativa à questão da tomada de decisão.

No cruzamento desta análise com a realidade do Presidente do Conselho Executivo, verificamos alguma coincidência de ideias e de realidades representadas, uma vez que o Presidente assumiu durante a entrevista que, de facto, prefere ter tempo para reflectir, ponderar, “aconselhar-se com a almofada” para tomar as decisões. Ainda que tenha reconhecido nem sempre o grau de exequibilidade desta metodologia será o que ele desejava, uma vez mais fruto da rapidez de respostas exigidas diariamente.

“É assim, portanto há algumas que esperam, há outras que dá para reflectir e há outras em que não dá. Quando dá tempo, quando dá tempo, mas muitas vezes aquelas que se tomam no imediato também não são as melhores.” (anexo nº 6, E11).

Retornamos a Barrère para concluirmos a análise e apresentação dos dados obtidos neste domínio para, à semelhança do que defendem os directores de escolas franceses, reafirmar a importância desta tarefa na vida de uma escola:

“Dans les discours des chefs d’établissement, la hiérarchisation normative des différents types de tâches est parfaitement claire. Le travail décisionnel correspond à la définition plus légitime et valorisante de la fonction. Les tâches bureaucratiques et une partie des réunions empêchent précisément de l’accomplir.” (Barrère, 2006: 59).

3.6.Domínio da autonomia na gestão do agrupamento

Ao longo dos trinta e três anos da Democracia portuguesa diferentes autores têm dedicado o seu tempo e os seus conhecimentos a reflexões mais ou menos profundas sobre distintos conceitos de Autonomia, sobre a sua importância ao longo das diferentes fases de desenvolvimento da democracia, gestão e autonomia das escolas públicas portuguesas no século XX e XXI. A diversidade de estudos e de autores remete-nos para a dificuldade de encontrarmos apenas uma definição do conceito de Autonomia. De facto, de que falamos quando nos referimos à autonomia de uma escola/agrupamento. O carácter polissémico do termo é reconhecido por Lima (c) (2006: 7) que considera que:

“A par de outros (descentralização, participação e cidadania), o conceito de autonomia vê radicalizado o seu carácter polissémico, sendo sujeito a um complexo processo de ressemantização capaz de o fazer adquirir não apenas novos significados, mas também significados já em ruptura com a historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação.”

Com a introdução no guião das entrevistas de duas questões sobre a autonomia não fomos alheios ao carácter polissémico do conceito nem tão pouco o descurámos no decorrer das mesmas. Não impusemos aos nossos entrevistados qualquer pré-definição ou noção de autonomia, deixámos que os mesmos, através das respostas, nos transmitissem as suas próprias representações sobre a autonomia da escola, bem como as suas opiniões sobre a existência da mesma, nas práticas gestionárias do Presidente do Conselho Executivo. Iremos de seguida debruçar-nos sobre a análise das respostas a essas questões e inferir que conceitos estão por trás (ou não) das mesmas. Pareceu-nos pertinente proceder a uma análise diferente daquela que temos seguido até ao momento, pela riqueza individual das respostas que encontrámos, pelas inferências que irão permitir, bem como pelas referências teóricas que pretendemos introduzir no decorrer do processo analítico.

Contextualizando o Domínio em que nos estamos a debruçar, encontramos cinco categorias diferentes. As duas primeiras, “autonomia pedagógica”, (U) e “autonomia financeira”, encontram-se subdivididas nas mesmas subcategorias: “concordância” (U1 e V1); “discordância” (U2 e V2); “suficiente” (U3 e V3); “insuficiente” (U4 e V4). A estas duas juntam-se-lhes as categorias “recursos humanos” (X), “constrangimentos” (Z) e “No geral” (W).

Tendo em consideração a grelha de análise transversal deste domínio, parece-nos evidente que para a generalidade dos docentes se torna mais simples falarem sobre este conceito numa perspectiva global. Sete dos nossos entrevistados reconhecem de alguma forma este tipo de autonomia e assim a representam. Se atentarmos nas restantes categorias e subcategorias verificamos que três docentes reconhecem existir autonomia pedagógica, contudo um reconhece a sua existência e não concorda com ela (E7). Aliás, este é o único caso onde isso acontece. O docente reconhece preferir um modelo orientado e unificado de ensino, atribuindo à existência de autonomia pedagógica a responsabilidade pela degradação do ensino.

Ainda dentro da categoria U (“autonomia pedagógica”), três docentes entendem que a mesma não é suficiente.

Ao atendermos aos três entrevistados mencionados na subcategoria V1, teremos que diferenciar as suas representações. Dois deles (E4 e E6) fazem-no para deixar claro que nada entendem sobre autonomia financeira (e, pelo que nos foi dado a entender, também não estão interessados em tal). Permitindo-nos inferir, que os docentes, por princípio, não se interessam pelas questões financeiras desde que nada lhes falte para os seus alunos. Visto sob um outro prisma, parecem deixar este tipo de preocupações para quem se ocupa da gestão do agrupamento.

Antes de prosseguirmos com a nossa análise detalhada dos dados que obtivemos, referimo-nos à categoria “constrangimentos” (Z) onde identificámos três referências dos entrevistados E1, E8 e E9. Qualquer um deles foca alguns entraves à consecução das práticas de autonomia que parecem existir no agrupamento. Assim, o E1 refere-se ao facto de apesar das pessoas aparentemente aplaudirem a autonomia, não aceitam de bom grado as responsabilidades que lhes estão inerentes, nem tão pouco para a pôr em prática, pelo que obstaculizam os intentos de a pôr no terreno:

“também do ponto de vista da colaboração e aceitação de alguns membros da comunidade educativa [...] para promover essa autonomia e para assumir essa autonomia em tudo aquilo que tem de responsabilidades e de deveres e direitos” (anexo nº 6, E1).

Esta constatação ganha algum relevo se atendermos a que a mesma é feita pelo vice-presidente do Conselho Executivo que deverá ter uma visão global sobre o corpo docente do *Agrupamento*.

As referências feitas quer pelo entrevistado E8 quer pelo E9 complementam a representação evidenciada pelo E1 ao afirmarem, respectivamente, que o Ministério da Educação procura livrar-se das questões mais complexas e geradoras de algum conflito, atribuindo às escolas autonomia para a gestão das mesmas “ mas também está por outro lado a colocar-lhes uma “batata quente” na mão e, por conseguinte, a pronto a evitar, a tentar evitar ele Ministério ter os problemas, ter as chatices todas” (anexo nº 6, E8). Deduzindo nós das afirmações apresentadas que esta poderá não ser a autonomia que se quer para as escolas.

Por outro lado, a noção que nos parece estar evidente nos constrangimentos apontados pelo E9, reporta-nos para a não aceitação das políticas educativas implementadas, bem como para a defesa de uma perspectiva corporativista da profissão docente, uma vez que as questões levantadas andam ligadas à calendarização das actividades do pré-escolar, definida para o ano lectivo:

“ relativamente ao calendário escolar do pré-escolar, que a gente agora parece que uma pessoa já se acomoda, mas não nos acomodamos, mas não nos acomodamos, mas no princípio revoltámo-nos bastante e achámos que ... a autonomia dos agrupamento é muito relativa porque não, não... consegue ver essa situação, dar a volta a essa situação, contornar essa situação embora nós achássemos que até se calhar eles podiam.” (anexo nº 6, E9).

Perseguindo o objectivo de sermos minuciosos e rigorosos nas nossas análises, reportamo-nos de forma especial às representações dos vice-presidentes do Conselho Executivo por entendermos que apesar de deterem o mesmo cargo na gestão do *Agrupamento* e de terem o mesmo tempo de permanência no órgão de gestão, detêm da realidade representações distintas.

Nesta conformidade, damos conta da coincidência de opiniões dos entrevistados E1 e E2, relativamente à subcategoria U1, reconhecendo ambos a existência de alguma autonomia pedagógica sem destacarem onde é que ela se manifesta de forma mais visível:

“Existe autonomia, existe autonomia [pausa] de ...pedagógica,” (anexo nº 6, E1). “Acho que sim. Relativamente. [...] Pedagógica também ...em alguns sectores” (anexo nº 6, E2).

Contudo parece-nos que a coincidência de opiniões entre os três vice-presidentes se queda por aqui. O entrevistado E1 refere ainda a existência de alguma autonomia ao nível da gestão dos recursos humanos, deduzindo ainda (como já vimos) as suas representações sobre os constrangimentos que verifica: “existe alguma autonomia de gestão dos recursos humanos existentes” (anexo nº 6, E1).

O entrevistado E2 refere-se ainda, muito brevemente, à existência de uma certa autonomia ao nível financeiro, o que também parece não surpreender dado que (de acordo com a análise das actas do Conselho Executivo) lhe estão cometidas as funções de vice-presidente do Conselho Administrativo e por conseguinte está mais desperto para este tipo de questões. “Financeira há alguma autonomia,” (anexo nº 6, E2).

O entrevistado E3 assume uma posição radicalmente diferente dos anteriormente citados. À semelhança do que aconteceu com o entrevistado E8, encontramos novamente referências à expressão “passar a batata quente” para a escola no que respeita à autonomia:

“Eu acho que autonomia, a tão apregoada autonomia que os nossos superiores falam...a nível de agrupamentos não é assim tanto. Eu penso que em questões, assim pronto pronto assim de uma maneira muito simplificada, eu acho que é assim, nas questões essenciais em que realmente os agrupamentos deviam ser autónomos não têm autonomia, e nas coisas mais graves que não interessa aos superiores resolverem então resolvam! As batatas quentes ficam para os agrupamentos e as coisas básicas, que os agrupamentos até poderiam ser a resolver por uma questão de funcionamento e de organização não podem resolver.” (anexo nº 6, E3).

Ao contrário da opinião partilhada pelos outros vice-presidentes, este terceiro não reconhece que exista uma autonomia real. Acaba ainda por tecer algumas críticas quando se refere à autonomia atribuída pelo Ministério da Educação, preconizando a verdadeira autonomia dos agrupamentos ao nível das questões organizativas e de funcionamento.

Gostaríamos de referir ainda outras duas ideias expressas pelos nossos entrevistados sobre esta questão e que se prendem com a expressão utilizada pelo entrevistado E6 quando aponta que os conselhos executivos não são detentores de autonomia, mas que deveriam ter; reconhecendo a existência de “pseudo-autonomias”. Este ponto de vista reforça-se com a opinião do entrevistado E8 ao designar a autonomia existente até ao ano lectivo passado como “fictícia”, e acreditando que no presente ano o Ministério da Educação atribuiu maior autonomia.

Por último, o entrevistado E10 direcciona a sua resposta para a existência de alguma autonomia dentro do que é legalmente permitido, mas que tal é manifestamente insuficiente.

Pelo que acabámos de apresentar, julgamos estar em condições de concluir que os contributos trazidos pelos entrevistados se referem a um tipo de autonomia que Lima (2006c: 8) identifica como

algum grau de liberdade de execução, adaptação local, e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior*, e *acima*, de cada escola concreta. Esta concepção de autonomia da escola, de tipo marcadamente operacional ou procedimental, contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada.”

Não perdendo de vista as nossas preocupações de interpretação holística analisemos a resposta dada pelo Presidente do Conselho Executivo. Ao entrar na sua resposta, o Presidente questionou-se quanto à definição de autonomia, pelo que lhe foi pedido que nos transmitisse a sua definição da mesma. Relativamente a esta, as suas considerações reportam-se à existência de autonomia pedagógica, ao nível da introdução de percursos diferenciados e para fazer face aos diferentes públicos que hoje temos nas escolas. Por outro lado, tal como um dos seus vice-presidentes também reconhece, constata a existência de alguma autonomia financeira para gerir os recursos existentes:

“penso que já temos muito de autonomia, os percursos para os alunos, podermos arranjar soluções, ao nível dos alunos com necessidades educativas especiais, alunos que tenham mais dificuldades que a gente pode socorrer-se das empresas ... sei lá, mesmo nos planos de intervenção, sempre pensando na integração e no sucesso dos alunos, mas penso que nós já temos muitas alternativas, muitas ferramentas ao nosso dispor para ir ao encontro dos alunos. A nível financeiro ...também temos alguma autonomia na na gestão dos dinheiros e na solução de alguns problemas e mesmo no que diz respeito ao primeiro ciclo e pré [-escolar]” (anexo nº 6, E1).

Socorrendo-nos ao que anteriormente aludimos, parece-nos evidente que a concepção de autonomia que aqui prevalece coincide com a que apresentámos de Lima (2006c: 8).

Ainda do ponto de vista teórico parece-nos que as representações do PCE do *Agrupamento* se assemelham àquelas que Barrère (2006: 20) enunciou no seu estudo sobre os directores de escolas franceses. Apesar de estarmos conscientes que a margem de

autonomia dos directores franceses é bastante mais alargada,¹⁰⁴ comungamos da sua opinião quando a autora afirma que

“Bien des chefs d’établissement, surtout des proviseurs de gros lycées, on malgré tout l’impression d’avoir une marge de manoeuvre au niveau des moyens et des ressources humaines, parfois dégagée par divers artifices” (Barrère, 2006: 22).

Do cruzamento de todos os dados disponíveis para o nosso trabalho foi possível verificar ainda que existe uma considerável discrepância entre as opiniões da maioria dos elementos do órgão de gestão, uma vez que reconhecem a existência de alguma autonomia pedagógica, particularmente o seu Presidente que a especifica e o conteúdo do Projecto Educativo do *Agrupamento*, cuja elaboração é da responsabilidade do órgão de gestão. Concretizando, um dos pontos fracos encontrados neste documento orientador da vida do agrupamento é a falta de autonomia detectada pelos órgãos de gestão para dar respostas diferenciadas aos problemas de ordem da aquisição de competências sociais e de aprendizagem. Daqui nos permitimos inferir a existência de alguma descoordenação entre o discurso teórico, e as representações que os docentes e o PCE detêm sobre o mesmo assunto da realidade escolar.

4. Revisitando as questões de partida

A génese da nossa dissertação reside, em grande parte, em muita da reflexão que fomos fazendo no desempenho das funções dentro do Conselho Executivo de uma escola (primeiro) e de uma agrupamento (posteriormente). Daí que as nossas hipóteses de trabalho também tenham sido suscitadas por algumas das inquietações que vivemos. Passaremos agora, de forma mais sistemática, a confrontar as hipóteses de base com os resultados obtidos pelo cruzamento de todos os dados já apresentados. Iremos, portanto expor algumas reflexões sobre as mesmas.

¹⁰⁴ Barrère (2006: 20) referindo-se à realidade francesa, enumera assim algumas das actividades que se encontram sob alçada da autonomia de cada estabelecimento: “Rappelons que les marges actuelles d’autonomie concernent l’organisation des services et du temps scolaire, mais aussi ce qu’on appelle «l’avie scolaire», l’espace éducatif constitué en dehors de la classe, les activités péri-éducatives, la préparation de l’orientation et de l’insertion des élèves, et les liens établis par l’établissement avec son environnement social, culturel, économique.”

a) Podemos aceitar que diferentes tipos de lideranças permitam a formulação e aparecimento de diferentes tipos de representações sobre o líder formal da organização escolar – Presidente do Conselho Executivo.

Na confrontação dos dados obtidos com esta questão parece-nos que, de facto, coexistem diferentes tipos de representações de lideranças sobre o Presidente do Conselho Executivo do *Agrupamento* estudado. Sendo certo, porém, que um dos tipos de liderança se destaca sobre os outros. O Presidente do Conselho Executivo é maioritariamente representado como um líder humanista, aberto, dialogante, com grandes capacidades de bom relacionamento com a comunidade docente (e não só), e sem carácter autoritário, mas que não é representado como um líder de tipo “laisser-faire”. Como tivemos oportunidade de afirmar, esta opinião maioritária concorre com a representação de que o Presidente do Conselho Executivo também é representado, por alguns, como um líder que evita o confronto directo e que se revela pouco firme em determinadas ocasiões. Esta constatação (partilhada pelo próprio) baseia-se grandemente em alguns relatos feitos pelos entrevistados para além da própria entrevista. Constituem-se os mesmos como exemplos práticos de actuação do P.C.E. que põem em evidência esta sua característica.

Por outro lado, poderá ir ao encontro da hipótese que formulámos e que foi condutora do nosso trabalho empírico.

Esta constatação parece alargar-se quando procuramos conferir dados relativos a outras questões que se interligam com a primeira já exposta. Assim, julgamos conveniente a referência às duas hipóteses que formulámos:

b) De acordo com os professores, o Presidente do Conselho Executivo é visto como um líder profissional, eleito por eles para defender os seus interesses numa perspectiva corporativa de organização escolar;

c) Os professores representam o Presidente do Conselho Executivo como “um colega”, pelo que têm dificuldade em o aceitarem como decisor e executor, como seu superior hierárquico.

Obtivemos da maioria dos entrevistados, para a hipótese b), uma opinião coincidente com a mesma. Podemos distinguir aqui alguma dualidade de representações se atentarmos no facto do Presidente do Conselho Executivo ser simultaneamente aceite como líder dos docentes, mas também como um colega de profissão que se mostra, sempre

que possível solidário, compreensivo das especificidades da profissão docente. Verificamos, pois, que o facto do P.C.E. ser um professor facilita os laços de amizade que existem e são apontados por alguns dos professores entrevistados. Aliás, parece-nos igualmente válida a conclusão de que esta representação parece ganhar maior consistência no contexto que atravessamos de mudanças da política educativa, definida centralmente e que acarreta consequências organizacionais e estratégias para o *Agrupamento*. Este é o sentir de muitos dos que entrevistámos e que se foi revelando na quase totalidade das entrevistas.

Nos dados que cruzámos, não nos parece válida a total aceitação da hipótese que formulámos, apesar de, quer pela análise das actas, quer pelas conversas havidas nas entrevistas, verificarmos, pelo menos duas ou três vezes, que as suas decisões são postas em causa. Todavia, não conseguimos afirmar que essa dificuldade de aceitação das decisões seja decorrente dele ser representado como “um colega” apenas. Parece-nos antes que ela deriva, também, de alguma falta de esclarecimentos e, por outro lado, da dificuldade em aceitar pacificamente todas as alterações às práticas instituídas durante anos e que agora se tentam mudar.

As evidências que obtivemos levam-nos ainda para outros caminhos. Ele é aceite como líder indiscutível do *Agrupamento* pela unanimidade dos entrevistados que responde a esta questão; ele é visto, na opinião de um deles, como “o chefe”. A ele estão acometidas as tomadas de decisão, a ele recorrem, não só os restantes elementos do Conselho Executivo, mas também os restantes professores, para obterem a sua concordância em muitas das suas decisões, para as partilharem com ele, sem que deixem de lhe reconhecer a faceta de “colega de profissão” que consideram ser uma mais valia, particularmente no actual momento.

d) Os professores representam o Presidente do Conselho Executivo como um “líder profissional” revendo-se nos seus conselhos e orientações.

Os dados que obtivemos das análises efectuadas permitem-nos realçar que esta representação está presente na maioria dos docentes. Se atentarmos nas qualidades que lhe são reconhecidas ao nível do relacionamento com a comunidade docente, ao nível do domínio dos conhecimentos que revela ou ainda as capacidades de congregar e conciliar esforços, por exemplo, verificamos que, tal como dizem os entrevistados, é ao Presidente

do Conselho Executivo que recorrem para tirar dúvidas, para sistematizar informação, para solicitarem conselhos, para intervir dentro e fora da sala de aula no que respeita às questões de indisciplina ou de comportamento dos alunos. O domínio que detém da totalidade dos assuntos do *Agrupamento* permite-lhe, tal como os professores reconhecem, não ser alheio a orientações e conselhos, prosseguindo uma política de “conselho executivo de permanente porta aberta”, local onde todos acedem em primeira instância porque se sentem quase “em família”.

e) O modelo centralizador e burocrático da organização escolar possibilita a formação da representação do Presidente do Conselho Executivo como “delegado do governo” e como “director administrativo”, representação que os professores têm dificuldade em aceitar ou com a qual, pelo contrário se identificam.

A confrontação dos vários dados obtidos parece indiciar que a organização do *Agrupamento* se mantém dentro de uma matriz vincadamente burocrática, da conformidade com as normas formais e legais. Esta constatação mereceu da nossa parte já algumas considerações uma vez que ela está presente em todos os órgãos do *Agrupamento* e com um peso considerável.

No que toca às representações dos professores, elas também confirmam a hipótese levantada de que o P.C.E. é maioritariamente reconhecido como um representante da administração, identificado como cumpridor da legislação e defensor da política do Ministério da Educação. Aparentemente, este papel é aceite com alguma compreensão pelos professores, já que ele decorre e é consequência do lugar que o Presidente ocupa. Parece-nos, pois, legítimo, considerar que os professores representam o seu Presidente como o executor no terreno da política governamental, da legislação, da conformidade no geral. Muito embora os docentes aceitem esta representação, no momento actual não conseguem deixar de tecer críticas pelas perdas sofridas, pela centralização burocrática e legislativa que os traz com um sentimento de revolta latente. Contudo, e relativamente ao seu Presidente, parecem encará-lo com consideração e compreensão. Se atentarmos nas palavras do P.C.E. talvez encontremos aí a razão da posição dos professores. É o próprio

Presidente que defende estar no Conselho Executivo também para pôr em prática a política centralmente delineada, mas atendendo ao contexto particular em que ela se desenrola.¹⁰⁵

f) Apesar do peso do modelo burocrático, alguns professores podem representar o P.C.E. como um líder capaz de jogar com as variáveis pessoas, mudanças, eficácia, dinâmicas....

As capacidades de liderança do Presidente como um líder de pendor humanista, preocupado em melhorar a sua organização escolar, em conhecer os que o rodeiam, em incentivar, motivar e agregar os professores para o que ele pretende como melhorias, parecem-nos por demais evidentes pela análise interpretativa que desenvolvemos.

As representações dos entrevistados parecem-nos claras a este propósito. Tanto mais, que até aqueles que lhe reconhecem algum ponto fraco, que com ele tiveram uma ou outra situação de conflito,¹⁰⁶ apontam com veemência as suas qualidades enquanto promotor de uma organização escolar que se preocupa com a defesa de determinados valores que lhe estão subjacentes, ou ainda as suas capacidades de liderança para levar as pessoas a darem o seu melhor em determinados projectos, bem como a sua aptidão para adaptar o discurso consoante as necessidades e objectivos definidos. O P.C.E. fomenta determinadas práticas enraizadas (por exemplo, a Ceia de Natal ou a recolha para os mais necessitados) e tem em conta os contextos na introdução da mudança, não sendo, e usando as palavras do entrevistado E6, “mais ministro do que a ministra”.

Do conjunto das hipóteses de trabalho que formulámos restam-nos duas para passar em revista:

g) Aceitando-se como válida a teoria da inexistência, não de uma classe, mas de diversas classes, dentro do grupo dos docentes, será que às diferentes classes de docentes correspondem diferentes representações sobre o Presidente do Conselho Executivo, e tendo como base a “velha” divisão de docentes do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário?

¹⁰⁵ Numa perspectiva de escola como cultura, onde se atende aos valores, às práticas, às pessoas, enfim a todo o contexto do *Agrupamento*.

¹⁰⁶ Confronte-se a transcrição da entrevista E5, anexo 6.

h) É possível aos professores formularem representações no sentido de identificarem o Presidente do Conselho Executivo como Conselho Executivo na sua totalidade?

Quanto à hipótese g), teceremos apenas algumas considerações cautelosas e de algum modo incipientes, uma vez que o método do nosso estudo empírico é demasiado restritivo para nos levar para outros voos. Não foi possível confirmar ou infirmar a hipótese levantada com os dados que dispomos e pelo constrangimento já levantado. Apenas gostaríamos de revelar que os entrevistados (independentemente do ciclo de ensino a que pertencem) revelam-nos uma certa admiração pelo seu Presidente do Conselho Executivo, mantendo, na generalidade, as mesmas representações sobre ele.

A entrevista efectuada à representante do pré-escolar parece revelar algum desconhecimento de muitas questões da organização do *Agrupamento* e mesmo sobre o P.C.E. Contudo, não podemos concluir que esse facto advém apenas do ciclo a que pertence, uma vez que temos que considerar outras variáveis, como o escasso tempo de permanência no agrupamento e o facto do seu local de trabalho não ser na Escola-sede do *Agrupamento*. Permitimo-nos, por conseguinte, afirmar que talvez esta hipótese possa ser retomada em estudos posteriores.

Por último, no que concerne à hipótese h), da mesma forma que evidenciámos para a hipótese anterior, também aqui detectámos algumas dificuldades para encontrarmos dados suficientemente válidos para confirmar ou inferir a formulação levantada. Perante a confrontação de todos os elementos, apenas temos leves alusões a esta mesma hipótese, por exemplo, quando um dos entrevistados refere que, embora não exclua nenhum elemento do Conselho Executivo, dá relevância às capacidades e ao trabalho do Presidente; ou ainda quando outros realçam o domínio que tem da informação e dos conhecimentos de todas as áreas da vida do *Agrupamento*, o que lhe permite acompanhar de perto todos os assuntos. Por outro lado, os vice-presidentes do órgão de gestão também realçam o seu volume de trabalho por ele ser muito elevado, e pelo facto de todos os assuntos terem de passar por ele, bem como de lhe estar reservada a última palavra nos mesmos. Face ao exposto, parece haver alguns indícios que nos permitiram apontar para a confirmação da hipótese levantada, mas tal não se nos afigura avisado.

Num capítulo necessariamente longo, procurámos cruzar todos os dados ao nosso dispor, de acordo com o nosso paradigma analítico/interpretativo. Procurámos desocultar o máximo de informação que eles continham numa perspectiva tripartida, sob o olhar dos modelos de análise da escola como organização social e não perdendo de vista os contextos que delimitam a nossa investigação. Partimos de seguida para algumas reflexões finais, as quais se perfilam como conclusões forçosamente incompletas, mas plenas de sentido crítico e de “dever cumprido”.

Reflexões Finais

“O Sonho”

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos, não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo sonho é que vamos.
Basta a fé que temos,
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria
Ao que desconhecemos
E o que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?
-Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama, *Pelo Sonho é que vamos*, 1953

O presente trabalho tem as suas raízes em diferentes motivações: ele nasceu de um projecto de desenvolvimento simultaneamente pessoal e profissional, onde a necessidade de respostas céleres, de enfrentar desafios, de tomadas de decisão rápidas e esclarecidas, de uma capacidade permanente de actualização teórica nos influenciaram sobremaneira a este desiderato. Mas ele é também fruto de vivências de cariz prático muito acentuadas, de reflexões pessoais muitas vezes decorrentes das conversas tidas com os professores que nos têm acompanhado ao longo de dez anos no órgão de gestão; como também é consequência do trabalho diário realizado com as diferentes equipas que liderámos; e mesmo das incontáveis discussões que temos com os nossos pares de outros Conselhos Executivos, seja em reuniões formais, seja nas conversas informais que vão surgindo. Assim, a sua elaboração evidencia momentos de grande satisfação pessoal, de sacrifício, de interrogações, de avanços e recuos, de trabalho solitário de momentos de tensão que, no nosso entender, são riscos e características próprios de uma primeira incursão no mundo da investigação.

A apresentação de algumas reflexões finais que se configuram como conclusão deste projecto deixa-nos a certeza de que, apesar de termos cumprido os desígnios a que nos propusemos, o nosso trabalho não está terminado, porquanto as questões que levantámos, as deduções que fizemos abriram-nos novas janelas com perspectivas diversas das que tínhamos tomado, e consequentemente, novos caminhos a explorar, novos desafios para quem os quiser enfrentar.

Concluída a dissertação, parece-nos razoável sobrevoarmos os caminhos teóricos que percorremos e desaguarmos nas conclusões proporcionadas pelo estudo empírico desenvolvido.

Iniciámos a nossa dissertação com uma incursão sobre a organização escolar, sobre os diferentes modelos de escola como organização. Optámos no nosso trabalho pela introdução de duas visões da realidade organizacional: o modelo da escola como burocracia e o modelo da escola como cultura. O modelo díptico necessariamente distinto daquele que Lima defende, comprometeu-nos com uma visão da organização escolar mais abrangente e holística. Estamos no entanto cientes de que a análise global da organização escolar não se compadece com uma ou duas interpretações; que as nossas opções se constituem tão-somente como escolhas que nos guiaram pelos caminhos que trilhámos.

Contudo, teríamos necessariamente diferentes resultados se analisássemos as representações sociais dos professores com base em lentes diferentes.

As nossas opções teóricas fundamentam-se no reconhecimento de que, apesar de todos os esforços, o modelo de organização escolar português continua a prefigurar um modelo centralizado, baseado nas políticas aí definidas e que atribuem à escola um papel de executor, de pôr em prática os normativos, de garante da legalidade. Por outro lado, também reconhecemos que, apesar do peso atribuído ao modelo burocrático, este mostra-se manifestamente insuficiente para a compreensão cabal da especificidade e identidade próprias da organização escolar. Na nossa perspectiva- e aceitando como pressuposto que a especificidade da organização escolar reside, em grande parte, no facto de cada escola ser diferente doutra e de que a escola é responsável pela formação das novas gerações, pela formação integral de pessoas, pelo seu crescimento harmonioso, interessando-nos os valores que transmite, as tradições, os costumes, as rotinas e rituais que se esforça por conservar e reproduzir (González, 2003: 170), (Azevedo, 2003: 19)-entendemos que a escolha da escola como cultura abarca de forma expressiva as questões das representações dos professores.

Ainda no primeiro capítulo discorremos sobre o tema Liderança pondo em relevo os diferentes tipos de líder dentro da organização escolar cruzando com as “lentes” definidas para o estudo. Por outro lado, as representações dos professores sobre o líder e as questões de liderança do *Agrupamento* que apurámos a partir das entrevistas realizadas remetem-nos para um tipo bem definido de líder que se configura também no modelo de escola cultural.

O capítulo segundo da dissertação permitiu-nos o acesso a uma contextualização histórica da realidade portuguesa da gestão escolar desde o início do século XX. Evidentemente não pretendemos estender em demasia este capítulo, no entanto ele prefigurou-se como uma mais valia no nosso estudo para a compreensão da realidade actual. Não sendo adeptos das visões saudosistas dos tempos idos, entendemos que uma análise das reformas educativas ocorridas, da legislação saída, e das práticas vivenciadas ajudaram-nos a formular mais claramente uma opinião sobre aquilo que designámos por “situação actual”, propostas governamentais, da oposição e dos sindicatos.

Em todo este percurso, não perdemos de vista a percepção de que longo é o caminho entre as disposições legais, as intenções dos diferentes programas governativos e as práticas quotidianas no que se refere à gestão das escolas, à autonomia real.

De facto identificámos neste capítulo diferentes perspectivas e modelos de gestão, formas de nomeação ou de eleição que abarcam modelos diferenciados e que vão desde o Director/Reitor (num modelo unipessoal) nomeado centralmente num Portugal já distante, até à introdução de um modelo de gestão colegial/unipessoal de Presidente do Conselho Executivo/Director, eleito ou escolhido pela comunidade educativa, que se mantém em vigor, apesar de algumas tentativas de o alterar. Ao nível das competências e das atribuições que lhes estão subjacentes, bem como dos modelos em que assentam, prevalecem os modelos administrativos, da conformidade legal, da representação do governo. Nesta altura da nossa dissertação, gostaríamos de afirmar que estes modelos se tinham extinguido no Portugal Democrático, do pós-25 de Abril, contudo tal não se configura com a nossa realidade. As competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos continuam a enformar num carácter demasiadamente burocrático. Por outro lado, o nosso modelo de organização escolar permanece ainda demasiado centralizado para que possamos ser alheios ao seu pendor burocrático.

A eleição do Presidente do Conselho Executivo pela comunidade educativa constitui, ao nível da realidade europeia, uma excepção se atendermos que na maioria dos restantes países, o responsável máximo das escolas é escolhido mediante concurso para o efeito. A assumpção de que estamos na União Europeia onde as fronteiras físicas são muito ténues, mas onde as fronteiras culturais e sociais são bastante marcantes, associado ao nosso gosto e curiosidade pessoais em procurarmos entender o que nos une e separa dos restantes estados europeus ao nível da gestão escolar, levou-nos a fazer uma incursão, necessariamente curta, sobre as realidades dos países com maior proximidade física e com quem temos ligações históricas, económicas e sociais bastante fortes – a Espanha, a França e a Grã-Bretanha. Contrapusemos, no nosso estudo, diferentes realidades europeias que, como a nossa, estão também a sofrer alterações. Deambulámos entre as realidades espanhola e francesa de teor mais centralista, com peculiaridades próprias onde os órgãos de gestão se dividem entre os colegiais e unipessoais, onde as escolas detêm um grau de autonomia organizativa, pedagógica e económica estando ainda sujeitas às estruturas de governação das províncias, no caso espanhol, ou das Câmaras no caso francês em quem estão acometidas as responsabilidades de manutenção dos edifícios, por exemplo. Ao nível das carreiras dos chefes de estabelecimento também as realidades francesa e espanhola são distintas da nossa, uma vez que está instituída a carreira de Director de Escola,

diferenciada da dos professores e consequentemente também a formação e as formas de recrutamento dos mesmos.

A este nível também a realidade inglesa se assemelha à da França e da Espanha e dada a existência de uma carreira própria. Contudo a tradição inglesa passa por um cariz acentuadamente descentralizado, estando a organização escolar entregue durante largo período de tempo às iniciativas locais, as quais detinham largas margens de autonomia que se manteve até à reforma de 1988 (Formosinho, 2005: 77). Daí para cá a situação conheceu alterações significativas na Inglaterra e no país de Gales tendo o Governo tomado algumas medidas para impor mudanças e controlo na gestão das escolas. Actualmente nas escolas inglesas e galesas existe um director, preferencialmente detentor de habilitação própria para o desempenho do cargo e um conselho escolar cuja composição e tamanho divergem de acordo com a tipologia dos estabelecimentos de ensino. As competências do Director situam-se entre as preocupações com a gestão de um orçamento (Alvarez, 1995: 45) e a definição da política, objectivos e metas que cada uma das escolas se propõe atingir.

Reportando-nos ao capítulo terceiro do nosso trabalho, discorreremos sobre os conceitos de base das representações sociais, das representações sociais ao nível da organização escolar, da importância do conceito para a dissertação que elaborámos, isto é, com as ligações que têm com as representações dos professores sobre o Presidente do Conselho Executivo.

Evidenciámos neste capítulo as diferentes concepções de representação social como uma organização de noções, de asserções, de esclarecimentos originados na vida quotidiana e no decorrer das situações de comunicação entre os indivíduos. As representações sociais encontram o seu equivalente nos mitos e crenças das sociedades tradicionais, podendo ainda ser encaradas como a versão actual do senso comum. Ou ainda aludindo a esta concepção no que respeita aos professores, poderemos afirmar que como agentes sociais marcados pela classe (ou classes) a que pertencem, pelos contextos que lhes estão associados e pela sua própria experiência, são elementos que activamente agem e interagem nos e com os meios/contextos em que trabalham, construindo e reconstruindo representações sobre si próprios e sobre a realidade em que vivem e trabalham. Nesta conformidade, o corpo docente selecciona, interpreta, resume informação que vai recebendo e que posteriormente lhe permitirá tomar posições e intervir sobre a sua realidade permitindo-se ainda emitir novas visões sobre a mesma. Com o estudo empírico

que levámos a cabo e com a metodologia que escolhemos para este trabalho, quisemos apreender o máximo sobre as representações dos professores sobre a figura do seu Presidente do Conselho Executivo, não descurando, como é nosso apanágio desde o início, as questões dos contextos onde os actores se inserem, não olvidando que as representações são um processo e um produto, que são fruto das vivências e das influências e do modo como os docentes se posicionam dentro da escola.

As opções metodológicas que seguimos e que expusemos no capítulo quarto da dissertação levam-nos a tecer alguns comentários que simultaneamente são a tradução de alguns dos nossos sentimentos.

Escolhemos como metodologia de investigação o *estudo de caso* já que ela nos permitiu a utilização de diferentes fontes de informação, privilegiando a observação/interpretação, no quadro de um estudo qualitativo. O facto de termos seleccionado um Agrupamento de Escolas para levarmos a cabo o estudo empírico, seguindo a metodologia descrita, não nos permite apresentar conclusões de ordem geral, apenas nos propusemos a identificar, descrever situações, cruzando dados e procurando desocultar algumas das hipóteses de partida do nosso trabalho. Por outro lado, a elaboração de uma dissertação de mestrado obriga a um esforço adicional na organização da vida pessoal e profissional, já que aquela tarefa se vem adicionar às obrigações decorrentes do nosso trabalho sempre tão exigente, bem como aos deveres da rotina familiar. As leituras que não tivemos tempo de sedimentar, as reflexões que queríamos mais profundas, o tempo de escrita pessoal não foram aqueles que desejámos. Para além dos cumprimentos dos prazos normais a que deveríamos, em princípio, estar sujeitos, a alteração ao Estatuto da Carreira Docente no decorrer do nosso trabalho impeliu-nos para a decisão de anteciparmos a apresentação da versão final da dissertação. Estamos certos de que, com mais tempo, poderíamos, como era nossa intenção, alargar a amostra dos entrevistados e certamente ampliar o nosso estudo a uma Escola Secundária, numa perspectiva de um estudo comparativo e com vista a uma análise e interpretação de resultados que, certamente, iriam possibilitar leituras distintas das nossas. Atrevemo-nos, pois, a deixar o repto aos que nos seguem e queiram aprofundar os seus estudos neste âmbito.

O desenvolvimento do nosso estudo empírico permitiu-nos admitir que teria sido razoável a realização de uma entrevista simultaneamente exploratória e preparatória das entrevistas que realizámos aos docentes que constituem a nossa amostra. Não sendo a

primeira vez que enveredávamos por esta técnica de recolha de dados, foi porém a primeira vez que o fizemos na circunstância de investigação para o nosso trabalho e talvez pudéssemos ter rectificado/clarificado uma ou outra questão de acordo com as respostas que recebemos, já que estas nem sempre se configuram com aquelas que nos permitem evidenciar todas as questões que nos tínhamos proposto. Evidentemente que ultrapassámos esta limitação através da reformulação das questões, dos pedidos de esclarecimento das mesmas sempre que nos pareceu oportuno, razão pela qual a opção pela entrevista semi-estruturada se constitui como uma mais valia.

Quanto aos dados que retirámos das actas, poderemos afirmar também, como conclusão, que eles foram, na generalidade, menos enriquecedores para o nosso trabalho empírico do que aqueles que obtivemos através das entrevistas. Na realidade, os dados apurados nem sempre foram coincidentes com os das entrevistas, o que nos poderá levar a concluir da discrepância entre discursos orais e escritos, pessoais e colectivos. Porém, e no que respeita aos modelos de análise da escola como organização social que elegemos, ficou evidente o peso da escola como modelo burocrático nos dados que construímos a partir dos elementos das actas os quais complementam os das entrevistas, no que concerne às tarefas do Presidente do Conselho Executivo e à descrição das tarefas com que se ocupa diariamente.

A propósito das tarefas do Presidente do Conselho Executivo, ficou para nós evidente que unanimemente ele é representado como alguém que é permanentemente solicitado, que detém um enorme volume de trabalho, permanecendo na escola muitas horas diárias e semanais. Convidámos também os professores a darem-nos as suas representações sobre as tarefas a que o P.C.E. se dedica diariamente e até a descreverem um dia típico do seu Presidente. De facto somos obrigados a concluir, não sem surpresa, que o grau de conhecimento dos docentes relativamente às tarefas desempenhadas pelo Presidente é muito incipiente. Na generalidade, as representações que os professores detêm sobre esta matéria são difusas e imprecisas. Se analisarmos esta conclusão sob o prisma legislativo, podemos ainda acrescentar que as competências do Presidente do Conselho Executivo e de todos os membros do órgão de gestão estão regulamentadas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5, o qual deveria ser do conhecimento da comunidade em geral.

Por outro lado, a reflexão que fizemos sobre esta matéria conduz-nos a outras questões que talvez merecessem um aprofundamento posterior. Se atendermos a que o

relacionamento que encontrámos entre os membros docentes e o órgão de gestão do *Agrupamento* é harmonioso, aberto e propiciador de diálogo, que razões estarão na base deste quase desconhecimento das tarefas do Presidente? Terão a ver com a assumpção de que ele é unanimemente aceite como líder, desempenhando o cargo com zelo e dedicação sem que o corpo docente tenha que se preocupar com as suas tarefas? Ou, pelo contrário, trata-se apenas de alguma indiferença e de falta de apetência para ocupar o lugar de gestão de topo no *Agrupamento* por o considerarem demasiado complexo e exigente? Quedamo-nos pelas interrogações, mas ainda assim, estamos convictos de que, de facto, as razões se situarão entre a indiferença e a falta de apetência para o cargo. Atrevemo-nos, mesmo, a referir a hipótese de que o poder é sempre solitário...

As representações dos professores são de outra ordem quando nos debruçamos sobre os perfis de líder que preconizam, as características que elegem como positivas, como fomentadoras de uma organização escolar que se preocupa com a melhoria, a eficácia, com o envolvimento, com a abertura e a capacidade de audição do corpo docente, permitindo-nos concluir que os professores representam o seu Presidente do Conselho Executivo como um líder não autoritário, consentâneo com uma organização escolar cultural, com capacidades de trabalho fora do comum e detentor de uma superior capacidade de relacionamento humano em todas as circunstâncias. Não o representando como um líder do tipo “laissez-faire”, antes capaz de motivar e envolver os professores com vista à promoção e melhoria da organização escolar, tomando decisões de forma ponderada e preferencialmente partilhando-as com os que o acompanham.

Para além do que foi já enunciado, os professores representam ainda o seu Presidente simultaneamente como um líder representante da administração a quem compete cumprir e fazer cumprir a legislação, executar e pôr em prática as políticas do Ministério da Educação. Os dados que apresentámos levam-nos a concluir que ambas as representações estão bem patentes no corpo docente, coexistindo aparentemente numa situação de normalidade, desde que o espírito de abertura, de diálogo e sobretudo, a liderança humanista prevaleçam.

Ainda no seguimento dos constrangimentos identificados, referimo-nos a um segundo tipo de limitações que se interligam com o nosso desempenho como Presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento. Já demos conta no nosso trabalho de que este cargo absorve muito tempo, requer energias diariamente renovadas e obriga a graus de

concentração muito variados no dia-a-dia. A elaboração da dissertação foi realizada em simultâneo com o desempenho do cargo, pelo que nem sempre as nossas energias, o discernimento, o poder de dedução e de raciocínio foram os melhores. Em jeito de auto crítica teremos de aceitar, por outro lado, o obstáculo que foi surgindo, ao termos que nos desfazer do nosso papel de Presidente do Conselho Executivo (o que nem sempre foi simples e imediato), para tomarmos nas mãos o papel de investigadora (principiante), usando as lentes da isenção, da ética e da observação de uma realidade necessariamente distinta daquela onde habitualmente nos encontramos.

Mesmo correndo o risco de parecermos repetitivos voltamos a uma ideia que quisemos que estivesse na base, do nosso trabalho: o facto desta investigação ter sido realizada numa época que apelidámos de charneira entre realidades diferentes. Uma altura de contestação do corpo docente, um período de uma certa conturbação e de oposição declarada à introdução de novas políticas educativas. Embora consideremos que, na generalidade, qualquer trabalho está condicionado pela conjuntura da época em que é feito. De facto, os contextos em que desenvolvemos a nossa dissertação exerceram influências na sua elaboração, condicionaram a construção do guião das entrevistas, bem como a realização das mesmas e o discurso dos professores. Apesar de considerarmos este factor como uma limitação ao nosso trabalho, não podemos deixar de o caracterizar simultaneamente como uma mais valia que nos conduz à conclusão de que no momento que vivemos os docentes representam o seu Presidente do Conselho Executivo como um professor, que preferencialmente poderá ter formação especializada, mas negando veementemente a ideia de um gestor profissional a liderar a organização escolar.

Esta conclusão é, no nosso entender, uma consequência dos contextos em que nos situamos. Logo afigura-se-nos avisado aventar a hipótese de se retomar este tema daqui a algum tempo, procurando entender se as representações do corpo docente se mantêm nesta linha ou que alterações se verificaram.

Esta reflexão final permite-nos, ainda, aventar uma outra, que nos parece estar implícita e que se interliga com a representação pouco favorável que os docentes têm no momento actual (e noutros) da mudança na generalidade. Apesar dos estudos que já existem sobre esta temática, não nos parece descabido propor, para quem nos proceder, a realização de outros trabalhos, no sentido de apurarmos de que forma a política centralmente definida pelo Ministério foi ou não posta em prática pelos Presidentes dos

Conselhos Executivos; de que maneira foi ou não “absorvida” pelo corpo docente das escolas e, ainda, que factores estão na base deste tipo de resistência às mudanças e que consequências lhe estão subjacentes.

Ainda a propósito da conclusão que apresentámos sobre as representações dos professores a respeito da importância que atribuem à formação especializada para o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo: os docentes não reconhecem a formação no geral, como uma mais valia para o desempenho das suas práticas. Os dados que apresentámos no capítulo cinco do nosso estudo apontam para um reconhecimento maioritário por parte dos entrevistados da importância da formação especializada no desempenho das funções de Presidente do Conselho Executivo. Sentimo-nos, por consequência, tentados a concluir que os docentes representam o seu Presidente como detentor dessa formação a qual constitui uma mais valia para o seu desempenho. Conclusão que ganha uma outra consistência ao ser reforçada pelas escolhas do corpo docente que elege como preferência maioritária uma carreira onde o P.C.E.-professor seja detentor de formação para o desempenho do cargo. O que também nos parece conclusiva é a necessidade que sentimos de aprofundamento desta questão, no que concerne às representações do corpo docente, já que apesar do reconhecimento e de considerarem a formação como algo de positivo, apenas um dos entrevistados é detentor de especialização na sua área de formação de base e não para o cargo que ocupa. A mesma análise será devida aos presidentes dos órgãos de gestão. Parece-nos, pois, que valia a pena investigarmos no sentido de determinar até que ponto os presidentes dos conselhos executivos detentores de formação especializada marcam ou não a diferença nas suas práticas quotidianas, para além de concretizarmos qual o tipo de formação a que nos referimos.

Considerando as questões que colocámos sobre a autonomia que o Presidente do Conselho Executivo detém, os nossos dados apontam para três conclusões que nos parecem legítimas. O Presidente do Conselho Executivo é representado pelos seus professores como detentor de algum grau de autonomia para gerir o Agrupamento de um ponto de vista geral. Ao tirarmos esta conclusão, teremos que apresentar uma segunda que a acompanha, e que se prende com o conceito de autonomia que, no nosso entender, está latente nas respostas dadas. Não se trata, de acordo com os nossos entrevistados, de uma autonomia conquistada pelo *Agrupamento*, tendo em conta as suas necessidades e

especificidades, trata-se antes de uma noção de autonomia atribuída pelo Ministério da Educação, de forma igual para todas as escolas e agrupamentos os quais podem de forma controlada adaptar circunstancialmente ao seu caso particular (Lima, 2006c: 8), que não é bem vista, nem bem aceite por alguns entrevistados. Compreende-se assim a existência de constrangimentos à implementação da autonomia que dois dos entrevistados referem.

Reportamo-nos, por último, a uma terceira constatação sobre as representações dos professores sobre a autonomia do seu Presidente. Esta constatação reside no facto de ao elencarem os tipos de autonomia existentes não considerarem a autonomia financeira, ou, quando assim acontece, deixam bem clara a sua posição de nada saberem sobre tal matéria. Assim, parece-nos lícita a conclusão de que, no geral, os professores não se interessam pelas questões de gestão financeira, nem da autonomia que o Presidente tem para gerir o Agrupamento, deste ponto de vista.

Ao concluirmos o caminho que temos trilhado, acreditamos que conseguimos desocultar algumas das hipóteses de trabalho que formulámos. Quisemos com o nosso esforço, ajudar a compreender a escola como organização social, contribuir para o conhecimento do funcionamento da instituição escolar considerando as suas várias dimensões e evidenciando as lógicas que lhe estão subjacentes, facilitar o olhar sobre o nosso sistema educativo.

Não pretendemos generalizações porque temos apenas a certeza de que este trabalho nos enriqueceu como pessoa e como profissional, que nos alargou os horizontes e que nos encheu de inquietações as quais permanecerão connosco para além do que aqui fica ...Porque

O tempo é o melhor autor: sempre encontra um final perfeito.

(Charles Chaplin)

Bibliografia:

Afonso, Natércio (1999). “A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa”. *Inovação*, vol.12, nº 3, (45-64).

Afonso, Natércio (2000). “Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 201-216.

Alvarez, Manuel (1995). “Autonomia da Escola e Profissionalização da Direcção Escolar”. *Inovação*, Vol.8, nº 1 , 2, 41-56.

Alves, José Matias (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Antunes, Ana Cristina (2005) “ A Representação Social de um Processo de Mudança Institucional e a sua Relação com a Função Exercida”. In: *Actas do Congresso Internacional de Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1-10.

Azevedo, Joaquim (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.

Barrère, Anne (2006). *Sociologie des chefs d'établissement - Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barroso, João (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão de Escola: Sentido de uma Evolução”. *Inovação*, nº 2-3, 55-86.

Barroso, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica, 2 vols.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bush, Tony (2003). Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional. *Administração Educacional Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 3, Páginas, 110-120.

Cabral, Ruben Freitas (1997). “A Reinvenção da Escola”. In Pedro d’Orey da Cunha. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 47-82.

Campos, M^a Inês M.R. (2003). *Governança das Escolas Concepções e Representações da Acção dos Conselhos Executivos*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado policopiada).

Cano, José Miguel Nieto (2003) “Perspectivas Teóricas de la Organización Escolar”. In: M^a Tereza González (Coor.) *Organización y Gestión de Centros Escolares – Dimensiones y Proceso*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 1-21.

Carneiro, Roberto (1997) “Reinventar a Educação na Europa”. In Pedro d’Orey da Cunha *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora., 21-45.

Carvalho, M^a José Pena (2006). *A Escola do 1º Ciclo no Actual Modelo de Organização Escolar. Políticas e práticas de participação docente*. Viseu: Universidade Católica, (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Cartaxo, Alcino (1994). *Conservatório de Música de Aveiro as representações e os seus efeitos organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Castro, Catarina Sarmento e (2007). *Administração e Organização Escolar - O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Correia, Ana M; & Costa, Jorge A. (2003). “A Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos seus artefactos”. In: *Administração Educacional Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 3, Páginas, 80-88.

Costa, Flora (2006). *Gestão e Liderança nas Escolas: uma análise do quotidiano do director escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Costa, Jorge Adelino (1990). *Estrutura organizacional da Escola Preparatória e Secundária: Construção do Organograma da Organização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (2000) “Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Sobre as Escolas”. In Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura. *Liderança e estratégias nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-33.

C.R.S.E. (1988). *Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo*. Ministério da Educação.

Delgado, João Manuel & Martins, Édio (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesa (1974 – 1999)-Continuidade e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Dias, Carlos (1998). *Representações Sociais do Ensino Tecnológico – o Currículo na Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado policopiada).

Diogo, Fernando (Org.) (1998). *Regulamento Interno e Construção Autonomia da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Diogo, José (2004). “Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?”. In: Jorge Adelino Costa; António Neto-Mendes; Alexandre Ventura: *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 267-277.

Estêvão, Carlos A. Vilar. (1999)“Escola, Justiça e Autonomia”. In *Inovação* vol.12, nº 3,139-155.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003). “Metáforas organizacionais: o centro e a rede”. In: J. Formosinho; A. Sousa Fernandes; Joaquim Machado; Fernando Ferreira, I. A *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, 265-306.

Figueiredo, M. Irene (1993). *A Reforma Educativa Portuguesa de 1986 Retórica e Realidade*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia (dissertação de mestrado policopiada).

Figueiredo, M. Irene (2001). *Las Reformas Educativas Portuguesa y Espanhola a Finales del Siglo XX - Un Estudio Comparativo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (dissertação de doutoramento policopiada).

Formosinho, João (1986). “Grau de Centralização das Decisões nas Escolas Preparatórias e Secundárias”. In Formosinho, João (1997). *Organização e Administração Escolar III- Documentos, Pareceres e Propostas*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.

Formosinho, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Leiria.

Formosinho, João (1997). “A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada”

In: Formosinho, João. *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.

Formosinho, João (2005). “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In João Formosinho; A. Sousa Fernandes; Joaquim Machado; Fernando Ilídio Ferreira, (2005). *A Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, 13-52.

Formosinho, João; Machado Joaquim (2005). “A administração da escola de interesse público em Portugal-políticas recentes”. In João Formosinho; A. Sousa Fernandes; Joaquim Machado; Fernando Ilídio Ferreira, (2005). *A Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, 115-162

Gomes, Alberto Albuquerque (2005). “Identidades Profissionais e Representações Sociais: a Construção das Representações Sociais sobre «Ser Professor»”. In: *Actas do Congresso Internacional de Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro 1-10.

González, M^a Tereza González (2003) “Las Organizaciones Escolares: Dimensiones y Características. In Maria Tereza González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares – Dimensiones y Proceso*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 25-38.

Jodelet, Denise (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”. In Denise Jodelet,(1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Puf, 47-78.

Libório, Helena M. (2004). *A Avaliação das Escolas - Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado policopiada).

Lima, Licínio (1988). *Gestão das Escolas Secundárias – a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, Licínio (1998). “Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública”. *Educação Sociedade e Culturas*, nº 10, 3-56.

Lima, Licínio (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, Lícino (1998) “A Administração do sistema educativo e das escolas (198/1996)”. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP-estudos temáticos*, vol.1, 17-96.

Lima, Licínio C. (2004). “O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 (2), 7-47.

Lima, Licínio (2006a) “Prefácio”. In Licínio Lima (Coord.) *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA, 7 -13.

Lima, Licínio (2006b) “Concepções de Escola: Para um Hermenêutica Organizacional”. In Licínio Lima (Coord.) *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA, 15-69.

Lima, Licínio (2006c) “Administração da Educação e Autonomia das Escolas”. In: Licínio Lima: *A Educação em Portugal-Alguns contributos de investigação (1986-2006)*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação 5-54.

Madeira, Ana Isabel (1995). “ A Importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto Educativo de Escola”. *Inovação*. Vol.8, nº 1 e 2, 167-189.

Mendes, António Augusto Neto (1995). *Escola Básica Integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores – estudo de um caso*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado policopiada).

Mendes, António Neto; Martins, António; Madeira Rosa; Ribeiro Cláudia; Laranjeiro, Joanne (2005). “As organizações Escolares e a (Re) Produção das Representações Sociais que naturalizam o trabalho Infantil (O Caso dos Professores). In: *Actas do Congresso Internacional de Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1-10.

Ministério da Educação (1992). *Novo Modelo de Administração, Direcção e Gestão – Construir uma Outra Escola*. Ministério da Educação.

Moscovici, Serge (1989). «Des représentations collectives aus représentations sociales: éléments pour une histoire». In Denise Jodelet, (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Puf, 79-103.

Nóvoa, António (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino-Repertório Analítico (séculos XIX – XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, António (1995). “Para uma Análise das Instituições Escolares”. In António Nóvoa (Coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 13-43.

Nóvoa, António, Barroso, João, Ó, Jorge Ramos do (2003). “O todo Poderoso Império do Meio”. In António Nóvoa (Coord) e Ana Teresa Santa Clara, *Liceus de Portugal – Histórias, Arquivos e Memórias*. Porto: Edições ASA, 17-73.

OCDE, (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, Palmira (2003). *As Percepções dos Professores sobre o estilo de Liderança e o Clima de Escola - Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Educação (dissertação de mestrado policopiada).

Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.

Pardal, Luís. Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, Hernâni (2006). *Liderança nas Escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pires, Carlos (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Pires, Eurico Lemos, (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajectos.

Ribeiro, M.C. Semedo, (2005). *Democracia e participação no governo da escola básica pública portuguesa: um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia (dissertação de mestrado policopiada).

Ruzafa, J. A. Martínez (2003). “La Dirección de Centros Escolares”. In: Maria Tereza González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares – Dimensiones y Proceso*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 225-242.

Sá, Virgínio (2006). “A Abordagem (Neo) Institucional: Ambiente (s), processos, estruturas e poder”.

In Licínio Lima (Coord.), *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA, 197-247.

Santiago, Rui A. (2004), *A escola representada por alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas da Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Eugénio Alves da (2006). “As Perspectivas de Análise Burocrática e Política”. In Licínio Lima (Coord.), *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA, 72-132.

Stoer, Stephen R.(1986). *Educação e Mudança em Portugal – 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGRAW-HILL.

Torres, Leonor Lima (2006). "Cultura Organizacional em Contexto Escolar". In Licínio Lima (Coord.), *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA, 133-195.

Ventura, Alexandre; Costa Jorge A. Neto-Mendes, António; Castanheira, Patrícia (2005). "Perceptions of Leadership - a Study from two Portuguese Schools". In: *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.3, nº1. www.ice.deusto.es. Consultada em 8/10/2006, 3/2/07 e 4/2/07.

Outros Documentos Consultados:

Sítios Internet

www.anmp.pt . Consultado em 21/1/07

www.fenprof.pt. Consultado em 21/1/07.

www.Eurydic.org, Consultado em 14/10/06, 1/11/06.

www.ncsl.org.uk, consultado em 1/11/2006.

www.teachernet.gov.uk, consultado em 1/11/2006.

Jornal *Acção Socialista*, nº 1269, de 27/9/06, edição em formato electrónico em www.ps.pt, consultado em 7/10/06.

Programa do I Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do II Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do III Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do IV Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do V Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do VI Governo Provisório em www.portugal.gov.pt, consultado em 21/10/2006

Programa do I Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do II Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do III Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do IV Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do V Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do VI Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do VII Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do VIII Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do IX Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do X Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XI Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XII Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XIII Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XIV Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XV Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XVI Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06 e 21/10/06.

Programa do XVII Governo Constitucional em www.portugal.gov.pt, consultado em 19/3/06, 21/10/06, 21/1/07.

Projecto de Lei do Grupo Parlamentar do PSD – Regime de gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em www.gppsd.pt, consultada em 7/10/06, 22/10/06.

Proposta de alteração ao regime legal da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, datada de Maio de 2006, em www.portugal.gov.pt, consultada em 7/10/2006, 22/10/2006.

Proposta de alteração ao regime legal da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, datada de Agosto de 2006, em www.portugal.gov.pt, consultada em 7/10/2006, 22/10/2006.

IV Proposta de alteração ao regime legal da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, datada de 20/10 de 2006, em www.sprc.pt, consultada em 22/10/2006.

Revisão do Estatuto da Carreira Docente – Propostas da FENPROF, datada de 14/6/06, em www.fenprof.pt, consultada em 8/10/06, 23/10/06, 21/1/07.

Normativos Legais Citados:

Decreto-Lei nº 5787-A, de 10/571919

Decreto-Lei nº 36508, de 17/9/1947

Decreto-Lei nº 573/73, de 10/10

Decreto-Lei nº 176/74, de 29/4

Decreto-Lei nº 221/74 de
Decreto-Lei nº 735-A/74, de 2/12
Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23/10
Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5
Decreto-Lei nº 7/2003, de 15/1
Decreto. -Lei nº 15/2007, de 19/1/07
Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21/7
Decreto Regulamentar nº 32/07, de 29/3
Despacho nº 9090/06, 2ª Série, de 21/4
Despacho nº 23189/06, 2ª Série, de 14/11
Despacho nº 14 de DREC, datado de 31/10/02
Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27/7 do Ministério da Educação.
Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6
Diário da República nº 79, 2ª Série de 21 de Abril de 2006.
Diário da República nº 219, 1ª Série, de 14 de Novembro de 2006.
Fax nº 807, do Centro da Área Educativa de Aveiro, datado de 12 de Novembro de 2002
Lei nº 46/86, de 14/10
Lei nº 115/97, de 19/9
Lei nº 24/99, de 22/4
Lei nº 159/99, de 14/9
Lei nº 49/2005, de 30/8
Portaria nº 677, de 4/11/1977

Anexos

Guião de Entrevista à Presidente de Assembleia de Agrupamento

Por favor identifique-se:

Nome completo:

Idade:

Tempo de Serviço:

Data de realização da Entrevista:

Horário:

- 1- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 2- Há Quanto tempo desempenha este cargo?
- 3- Na sua opinião quais as razões que estiveram na base da sua eleição para o desempenhar?
- 4- É detentora de alguma formação especializada?
- 5- Acha importante ter formação especializada para o exercício de cargos de gestão?
- 6- Como caracteriza o seu relacionamento enquanto Presidente da Assembleia com o Conselho Executivo do Agrupamento?
- 7- E com o seu Presidente?
- 8- O que pensa do facto de o Presidente do órgão de gestão ter que ser detentor de formação especializada para desempenho do cargo?
- 9- Acha que o Presidente do Conselho Executivo é um líder? Porquê?
- 10- De que forma é que o Presidente do Conselho Executivo exerce a sua liderança?
- 11- Na sua opinião os docentes vêm-no como representante da administração no Agrupamento, ou como colega de profissão?
- 12- Conhecendo bem as tarefas do órgão de gestão, relativamente ao seu presidente, quais são aquelas com que ele mais se ocupa?
- 13- Quando é necessário tomar uma decisão -como acha que o seu presidente a toma? Precedida de um período de reflexão? Procurando ouvir outras pessoas ou simplesmente tendo em conta a sua experiência e as circunstâncias?
- 14- Na sua perspectiva qual é o tempo de permanência diária na escola do PCE, e semanal?
- 15- Acredita que o seu presidente prepara ou não trabalho em casa?
- 16- Ao nível da autonomia da gestão do agrupamento acha que o PCE tem autonomia para gerir o mesmo? Porquê?
- 17- Consegue descrever um dia típico do Presidente do Conselho Executivo?

18-Acha que o novo Estatuto da Carreira Docente vai alterar a gestão das escolas?

19-Acha que o Presidente da Escola/Agrupamento deve ser um professor inserido na carreira docente ou deve estar numa carreira autónoma?

Guião de entrevista aos vice-presidentes do Conselho Executivo:

1-Há quanto tempo trabalha nesta escola?

2-Há Quanto tempo desempenha este cargo?

3-Na sua opinião quais as razões que estiveram na base da sua eleição para o desempenhar?

4-É detentor de alguma formação especializada?

5-Como caracteriza o relacionamento entre os membros do Conselho Executivo?

6-Como caracteriza o seu relacionamento enquanto vice-presidente, com o presidente do conselho executivo?

7-Na sua opinião quem é o líder do órgão de gestão?

8-O que pensa do facto de o Presidente do órgão de gestão ter que ser detentor de formação especializada para desempenho do cargo?

9-De que forma encara o Presidente do órgão de gestão – como gestor ou como líder?

10-Na sua opinião ele é aceite como representante da administração no Agrupamento, ou como colega de profissão?

11-De acordo com a sua experiência no cargo, de que forma é que os docentes encaram o Presidente do Conselho Executivo?

12-Que práticas de liderança considera serem levadas a cabo por este órgão de gestão em geral e pelo seu Presidente em particular?

13-Ao nível da tomada de decisão de que forma é que ela se processa dentro do órgão de gestão?

14-Na sua perspectiva qual é o tempo de permanência diária na escola do PCE, e semanal?

15-Tem conhecimento do presidente do CE preparar trabalho em casa?

16-No que respeita à autonomia para gerir o agrupamento considera que ela existe de facto? A que níveis?

17-Do seu ponto de vista, ela é ou não suficiente?

18-Do conhecimento que detém do dia à dia é frequente os professores pedirem a intervenção do PCE ou do órgão de gestão para resolução de problemas de ordem disciplinar dentro ao nível da sala de aula?

19-Como justifica essa atitude?

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

Nome

Idade

Tempo de serviço

Data e hora de realização da entrevista

1-Há quanto tempo trabalha nesta escola?

2-Há quanto tempo desempenha este cargo?

3-Na sua opinião quais as razões que estiveram na base da sua eleição para o desempenhar?

4-É detentor de alguma formação especializada?

5-Como caracteriza o relacionamento entre os membros do Conselho Executivo?

6-Como caracteriza o seu relacionamento enquanto presidente do conselho executivo, com os vice-presidentes do conselho executivo?

7-Como caracteriza o seu relacionamento com os professores dos diferentes ciclos do seu Agrupamento?

8-Na sua opinião quem é o líder do órgão de gestão?

9-O que pensa do facto de o Presidente do órgão de gestão ter que ser detentor de formação especializada para desempenho do cargo?

10-De que forma é que se vê enquanto Presidente do Conselho Executivo como gestor ou como líder ou como ambos, porquê?

11-De acordo com a sua experiência no cargo de que forma é que os docentes encaram o Presidente do Conselho Executivo?

12-Na sua opinião enquanto Presidente do Conselho Executivo acha que os professores o vêm mais como um representante da administração no agrupamento ou como colega de profissão?

- 13-Que práticas de liderança considera serem levadas a cabo por este órgão de gestão em geral e por si enquanto presidente, em particular?
- 14-Ao nível da tomada de decisão de que forma é que ela se processa dentro do órgão de gestão?
- 15-Consegue quantificar em horas o seu tempo de permanência diária e semanal na escola a trabalhar?
- 16-Habitualmente costuma preparar trabalho em casa?
- 17-Acha que os professores em geral sabem em que consiste o trabalho do PCE?
- 18-Consegue definir um dia típico passado na escola?
- 19-No que respeita à autonomia para gerir o agrupamento considera que ela existe de facto? A que níveis?
- 20-Do seu ponto de vista, ela é ou não suficiente?
- 21-É frequente os professores pedirem a intervenção do PCE ou do órgão de gestão para resolução de problemas de ordem disciplinar dentro ao nível da sala de aula?
- 22-Como justifica essa atitude?
- 23-Acha que o novo Estatuto da Carreira Docente vai alterar a gestão das escolas?
- 24-Acha que o Presidente da Escola/Agrupamento deve ser um professor inserido na carreira docente ou deve estar numa carreira autónoma?